

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO

Paula Keller Frutuoso

PENSAMENTO DECOLONIAL E LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL:
ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
DA UNESC

Criciúma – SC.

2020

Paula Keller Frutuoso

**PENSAMENTO DECOLONIAL E LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL:
ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
DA UNESC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado – Área de Concentração em Direitos Humanos e Sociedade, Linha de Pesquisa em Direitos Humanos, Cidadania e Novos Direitos da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda da Silva Lima.

Coorientador: Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe (UEM)

Criciúma – SC.
2020

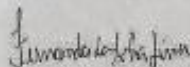
PAULA KELLER FRUTUOSO

**"PENSAMENTO DECOLONIAL E LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL: ANÁLISE
DA APLICAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESC"**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de maio de 2020.

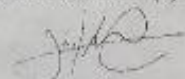
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Fernanda da Silva Lima
(Presidente e Orientador (a) – UNESC)



Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe
(Coorientador - Instituição: UEM)

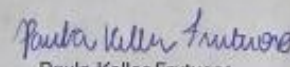


Prof. Dr. Jackson da Silva Leal
(Membro – Unesc)



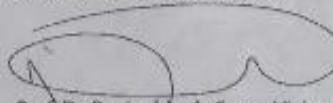
Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira
(Membro Externo - Instituição: UFRRJ)

Prof. Dr. Reginaldo de Souza Vieira
(Membro Suplente-UNESC)



Paula Keller Frutuoso
(Discente)

Criciúma, 20 de maio de 2020.



Prof. Dr. Reginaldo de Souza Vieira
Coordenador adjunto do PPGD

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F945p Frutuoso, Paula Keller.

Pensamento decolonial e luta antirracista no Brasil : análise da aplicação da Lei n. 10.639/03 nos cursos de graduação da UNESC / Paula Keller Frutuoso. - 2020.

149 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Direito, Criciúma, 2020.

Orientação: Fernanda da Silva Lima.

Coorientação: Delton Aparecido Felipe.

1. Relações raciais - Brasil. 2. Antirracismo. 3. Educação antirracista. 4. Racismo - Brasil. 5. Direitos humanos. 6. Interculturalidade - Ensino superior. 7. Lei n. 10.639/03. I. Título.

CDD 22. ed. 305.8960981

Bibliotecária Elisângela Just Steiner - CRB 14/1576
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

Paula Keller Frutuoso

**PENSAMENTO DECOLONIAL E LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL:
ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
DA UNESC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado – Área de Concentração em Direitos Humanos e Sociedade, Linha de Pesquisa em Direitos Humanos, Cidadania e Novos Direitos da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda da Silva Lima.

Coorientador: Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe (UEM)

Criciúma, 09 de março de 2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda da Silva Lima.
Presidente e orientadora – PPGD/UNESC

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe
Coorientador – ProfHistoria/UEM

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira
Membro externo – PPGEDUC/UFRRJ

Prof. Dr. Jackson da Silva Leal
Membro interno – PPGD/UNESC

*Dedico esta dissertação aos que sofrem e
aos que lutam. Aos que são oprimidos e
resistem.*

AGRADECIMENTOS

Meu pai sempre me disse que a única herança que ele poderia deixar para mim e para o meu irmão seria “a educação”.

Hoje vejo que não há herança maior. Devo toda a “fortuna” dos estudos ao meu pai e minha mãe. Que, além dos estudos, me proporcionaram o aprendizado de valores e princípios que me ajudam a ser uma pessoa melhor e mais gentil aos problemas alheios. Meus pais, Alano e Cristina, e meu irmão, Henrique, tem toda a minha gratidão por todo o apoio dado nesse período.

Agradeço a Deus pelo conforto diário, e pelo consolo nas angústias e ansiedades que só um mestrado proporciona.

Aos meus amigos queridos, que estiveram sempre comigo neste período, e não se importaram em serem deixados de lado durante os momentos em que estive ausente. Do contrário, nossos momentos de encontro mais raros se tornaram mais especiais.

À minha orientadora, Fernanda, minha gratidão é imensa. Além de todo o cuidado com a orientação, me ensinou a enxergar as mais variadas formas do racismo, e me incluiu de forma carinhosa na luta. Só tenho a agradecer pela exigência e cobrança que engrandeceram meu trabalho e minha caminhada. Ao meu co-orientador, Delton, que sempre foi muito gentil e prontamente aceitou o convite para auxiliar o trabalho com seu conhecimento na temática e experiência.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, que durante todo o período conseguiram manter o bom humor, e não me deixaram desanimar mesmo nos momentos difíceis do percurso. Em especial, agradeço à minha colega e amiga de longa data, Mariana, com quem tive o prazer de compartilhar momentos e diversos materiais que foram essenciais para a pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer às demais orientandas da professora Fernanda, Leandra e Angélica, com quem muito aprendi, e compartilhei, além de materiais, as angústias e aflições dos prazos e metas a serem vencidos no mestrado.

Agradeço aos amigos que fiz e mantive quando cursei disciplinas isoladas, Priscila e Andriw, que sempre me incentivaram e me ensinaram que a luta vale a pena.

Ao Núcleo de Pesquisa em Gênero e Raça – NEGRA – por todo o conhecimento compartilhado nos nossos encontros, por me mostrarem que a resistência negra é uma luta diária que sempre existiu em qualquer momento e lugar.

Enfim, agradeço a todas e a todos que de alguma forma estiveram presentes nessa caminhada, e que me ensinaram diferentes formas de ver o mundo, diferentes saberes e que juntos somos mais fortes!

“O colono faz a história e sabe que a faz. A imobilidade a que está condenado o colonizado só poder ter fim se o colonizado se dispuser a pôr termo à história da colonização, à história da pilhagem, para criar a história da nação, a historia da descolonização”.

Fanon.

RESUMO

No presente trabalho apresentam-se questões sobre as relações raciais no Brasil e a necessidade de construção de uma educação antirracista. Compreende-se o racismo como uma base ideológica estruturante da sociedade brasileira capaz de hierarquizar as relações sociais e estabelecer, a partir destas falsas hierarquizações, um sistema de poder e exclusão da população negra. O problema da pesquisa consiste em analisar de que forma a aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 no âmbito de ensino superior tem contribuído para garantir uma prática de ensino intercultural a partir do estudo das relações raciais e da luta antirracista dos negros no país. A hipótese de trabalho dispõe que a efetiva aplicação da lei n. 10.639/03 pelas instituições de ensino superior, apesar de não ser a única solução para a diminuição da desigualdade racial, certamente contribui com o rompimento de estereótipos negativos, e enaltecimento da contribuição histórica e cultural da raça negra, a partir de uma pedagogia decolonial e intercultural. Na prática, entretanto, a lei vem encontrando entraves para sua aplicação, principalmente por conta do racismo institucionalizado que permanece em nossa sociedade e a falta de formação para os docentes na abordagem do tema. Tem como objetivo geral verificar de que forma a aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 no ensino superior tem contribuído para garantir uma prática de ensino intercultural a partir da abordagem racial. A pesquisa está estruturada em três objetivos específicos: a) estudar a interculturalidade e estudos decoloniais no debate sobre direitos humanos na América Latina e no Brasil; b) examinar as especificidades do racismo à brasileira e o contexto da luta antirracista no Brasil; e, c) verificar o processo de criação da lei n. 10.639/03 e sua contribuição pedagógica, bem como os desafios da prática intercultural e do debate racial na educação do ensino superior. No presente trabalho, o método utilizado para elaboração será o dedutivo, sendo que para os dois primeiros capítulos a metodologia aplicada consiste em levantamento bibliográfico. Para o capítulo final, a metodologia utilizada envolveu pesquisa SURVEY, onde se encaminhou questionários com perguntas fechadas e abertas para e-mails de discentes e docentes da UNESCO. Concluiu-se ser de extrema relevância a exigência da aplicabilidade da lei n. 10.639/03 no âmbito do ensino superior, buscando-se a transformação de indivíduos e a construção de epistemologias outras, sendo imprescindível uma maior atenção aos currículos de graduação, e a formação de professores para a compreensão da temática.

Palavras-chave: Antirracismo, Direitos Humanos; Interculturalidade; Lei n. 10.639/03.

ABSTRACT

In the present work, questions about race relations in Brazil and the need of building an anti-racist education are presented. Racism is understood as a structuring ideological basis for Brazilian society capable of hierarchizing social relations and establishing, based on these false hierarchies, a system of power and exclusion for the black population. The research problem is to analyze how the applicability of Law no. 10,639 / 03 in the context of higher education has contributed to guarantee an intercultural teaching practice based on the study of racial relations and the anti-racist struggle of blacks in the country. The working hypothesis provides that the effective application of law no. 10,639 / 03 by higher education institutions, despite not being the only solution for the reduction of racial inequality, it certainly contributes to the breaking of negative stereotypes, and enhancing the historical and cultural contribution of the black race, based on a decolonial and intercultural pedagogy. In practice, however, the law has encountered obstacles to its application, mainly due to the institutionalized racism that remains in our society and the lack of training for professors in addressing the issue. Its general objective is to verify how the applicability of Law no. 10,639 / 03 in higher education has contributed to guarantee an intercultural teaching practice based on the racial approach. The research is structured around three specific objectives: a) studying interculturality and decolonial studies in the debate on human rights in Latin America and Brazil; b) examining the specifics of Brazilian racism and the context of the anti-racist struggle in Brazil; and, c) verifying the process of creating law no. 10,639 / 03 and its pedagogical contribution, as well as the challenges of intercultural practice and racial debate in higher education. In this work, the method used for elaboration was the deductive one, for the first two chapters the applied methodology consisted of bibliographic survey. For the final chapter, the methodology used involved SURVEY research, where questionnaires were sent with closed and open questions to e-mails of UNESCO students and professors. It was concluded that the requirement for the applicability of law no. 10,639 / 03 in the context of higher education is crucial. Thus, seeking the transformation of individuals and the construction of other epistemologies. Also, it is essential to pay more attention to the undergraduate curricula, and to train teachers to understand the theme.

Keywords: Anti-racism, Human Rights; Interculturality; Law no. 10,639 / 03.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

COPIRC - Coordenadoria da Promoção Igualdade Racial do Município de Criciúma

ENEB - Entidade Negra Bastiana

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

M/C - Modernidade-Colonialidade

MCP - Matriz Colonial do Poder

MDH - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

MEC - Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial

NEAB - Núcleo de Estudos Étnico-raciais, Afro-brasileiros e Indígenas

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGD - Programa de Pós-graduação em Direito

PPGDS - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico

ProUni - Programa Universidade para Todos

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN - Teatro Experimental do Negro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PENSAMENTO DECOLONIAL E EPISTEMOLOGIAS OUTRAS.....	19
2.1 NOÇÕES INTRODUTÓRIAS: A IDEIA DA RAÇA A PARTIR DO PERÍODO COLONIAL	20
2.2 DO PÓS-COLONIALISMO À DECOLONIALIDADE.....	23
2.3 PENSAMENTO DECOLONIAL E INTERCULTURALIDADE.....	32
2.4 A PERSPECTIVA CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS E CONTEXTO RACIAL.....	47
3 AS ESPECIFICIDADES DO RACISMO À BRASILEIRA E O CONTEXTO DA LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL.....	53
3.1 TEORIAS RACIAIS E O RACISMO BRASILEIRO.....	54
3.2 CONTRIBUIÇÃO DOS MOVIMENTOS NEGROS NA LUTA ANTIRRACISTA...	63
3.3 O PRIVILÉGIO DA BRANQUITUDE E OS DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA.....	73
3.4 ENFRENTANDO A COLONIALIDADE DO SABER A PARTIR DO PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO.....	79
4 A LEI 10.639/03 E OS DESAFIOS DA PRÁTICA INTERCULTURAL E DO DEBATE RACIAL NA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	86
4.1 UNIFORMIZAÇÃO DO ENSINO E VALORES UNIVERSAIS REPRODUZIDOS POR MEIO DOS CURRÍCULOS EUROCÊNTRICOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	87
4.2 PROCESSO DE CRIAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 E SUA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA	95
4.3 SITUANDO O MUNICÍPIO DE CRICIÚMA, A UNESC, E A METODOLOGIA EMPREGADA	104
4.4 DEMONSTRANDO E ANALISANDO OS DADOS	107
4.4.1 DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AO CORPO DOCENTE.....	108
4.4.2 DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DISCENTES	117
CONCLUSÃO	124
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS.....	140

1 INTRODUÇÃO

A pluralidade cultural demanda formas de pensar e questionar o modelo “padrão” e “normal” instituído, e as injustiças sociais reproduzidas, principalmente para determinados grupos que não se enquadram no contexto normativo. No decorrer da história, a humanidade observou atrocidades e guerras por conta da intolerância com o “diferente”, inferiorizado por aqueles que se colocam como superiores.

Exige-se que o outro pertença a determinado lugar, impõe-se a religião, a orientação sexual, o posicionamento político, a raça, a cultura. Do contrário, quando não se segue aquilo que é imposto, os conflitos tomam forma, e a intolerância é capaz de ensejar segregação, isolamento, exploração e dominação. Questiona-se por que o ser humano tem dificuldade em perceber a diferença como algo positivo e natural.

O período colonial, nesse contexto, teve relevante papel na formação do conceito de “raças”, principalmente por conta das diferenças fenotípicas entre os povos, sendo as características dos dominados naturalizadas como inferiores. Os povos que eram dominados – normalmente indígenas e negros – eram vistos como não civilizados, como selvagens, porquanto suas tradições, estilo de vida e aparência se afastavam do modelo europeu, o qual era entendido como o culturalmente “normal” e “belo”.

Com efeito, encerrado o período colonial, a colonialidade derivada daquele continua a reproduzir suas amarras na modernidade, pois, foi naquele período que a Europa disseminou seus saberes e conhecimentos que são, mesmo que inconscientemente, universais, e aniquilam as mais diversas formas de conhecimentos e saberes outros.

E no que diz respeito ao histórico brasileiro dos conflitos raciais, vale lembrar que o término do período escravocrata não significou a ruptura da exploração da população negra. Não é de se estranhar que a lei Áurea não tenha atingido a liberdade material, tampouco representado um ato emancipatório. Isso porque a lei que visava dar fim à escravidão apresentou somente dois dispositivos no seu inteiro teor, sendo eles: “Art. 1º É declarada extinta desde a data desta Lei a escravidão no Brasil”, e “Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário”.

Por certo que a complexidade do tema demandaria muito mais do que dois dispositivos para a ruptura de trezentos e oitenta e oito anos de uma estrutura econômica baseada na exploração do trabalho escravo, ou seja, exploração feita pelos brancos com os negros. O descaso proposital contribuiu para que os negros permanecessem sendo inferiorizados e deixados à margem social.

Nesse contexto, as formas de dominação permanecem, bem como a naturalização do lugar social dos negros e dos brancos. Enquanto o lugar “natural” dos brancos é em casas confortáveis, condomínios, empregos bons; o lugar “natural” dos negros permanece em favelas, cortiços e nas prisões. Nota-se que o lugar de privilégio continua sendo dos brancos.

A dominação e imposição de uma cultura sobre a outra em nada contribui para a diminuição da desigualdade social e econômica entre a cultura dominante e a dominada. Na realidade, nota-se a permanência da estrutura de exploração, e uma tentativa de esvaziar a cultura do outro, silenciando e amenizando suas dores e anseios. A pluralidade de culturas e a necessidade de uma convivência horizontal entre elas demandam modelos inclusivos, a fim de contrapor a ideia de uma cultura que se sobreponha a outra.

No Brasil, o Movimento Negro, fortalecido no período pós-ditadura militar, atento à importância da educação como forma de inserir a população negra na sociedade e em espaços de poder, passou a reivindicar e pressionar de forma mais efetiva a atuação do governo no âmbito educacional, questionando os conteúdos e conhecimentos repassados aos alunos nas instituições de ensino.

Nesse contexto, principalmente por meio da pressão por conta de lutas sociais dos movimentos negros, os quais tinham como objetivo a inclusão e reconhecimento de sua cultura, destaca-se importante marco histórico brasileiro com a promulgação da lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Tal lei determinou a integração nas disciplinas escolares de conteúdo programático aprofundado sobre a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Em 2004, a Resolução n. 01 do Conselho Nacional de Educação, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, salientando que as instituições de Ensino Superior

também devem incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

Considerando que as nossas universidades são predominantemente brancas e colonizadas, principalmente por conta de terem sido criadas nos moldes das universidades europeias, ressalta-se a importância da referida Resolução para decolonizar também as instituições de ensino superior.

Importante ressaltar que, no ano de 2008, por meio da lei n. 11.645, a redação da lei anterior foi alterada, a fim de acrescentar a cultura indígena nos conteúdos programáticos. Entretanto, sem desmerecer a contribuição histórica e cultural das populações indígenas, esse trabalho pretende limitar os estudos para a a raça negra. No entanto, reconhecemos que a população indígena também não é retratada de forma adequada e, ainda, pouco faz parte da estrutura universitária do país, mesmo após a instituição das ações afirmativas na modalidade de cotas. Ressalta-se, ademais, que, a despeito de a lei não fazer previsão da necessidade de inclusão da temática nos conteúdos programáticos nas instituições de ensino superior, exigência que veio a ser prevista somente com a Resolução CNE n. 01/04, o presente trabalho apresenta a lei n. 10.639/03 como referência central, principalmente pela força política da lei e por ela ter representado uma conquista do Movimento Negro com sua promulgação em 2003.

O problema da pesquisa consiste, então, em analisar de que forma a aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 no âmbito de ensino superior pode contribuir para garantir uma prática de ensino intercultural a partir do estudo das relações raciais e da luta antirracista dos negros no país. A hipótese do trabalho dispõe que a efetiva aplicação da lei n. 10.639/03 pelas instituições de ensino superior, apesar de não ser a única solução para a diminuição da desigualdade racial, certamente contribui com o rompimento de estereótipos negativos, e enaltecimento da contribuição histórica e cultural da raça negra, a partir de uma pedagogia decolonial e intercultural.

A pesquisa apresenta como objetivo geral verificar de que forma a aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 no ensino superior pode contribuir para garantir uma prática de ensino intercultural a partir da abordagem racial. O trabalho está estruturado em três objetivos específicos, quais sejam: a) estudar a interculturalidade e estudos decoloniais no debate sobre direitos humanos na América Latina e no Brasil; b) examinar as especificidades do racismo à brasileira e o

contexto da luta antirracista no Brasil; e, c) verificar o processo de criação da lei n. 10.639/03 e sua contribuição pedagógica, bem como os desafios da prática intercultural e do debate racial na educação do ensino superior.

Para os dois primeiros capítulos, a metodologia a ser aplicada será bibliográfica, com emprego do método dedutivo, citando o entendimento de diversos doutrinadores distintos sobre os temas principais das relações raciais no Brasil, da matriz intercultural dos direitos humanos, e estudos decoloniais.

Para o capítulo final, a metodologia a ser utilizada envolve pesquisa Survey, onde se utilizou questionários com perguntas fechadas e abertas encaminhados por e-mail para acadêmicos e docentes da UNESCO, a fim de analisar as práticas e experiências locais no que toca à aplicabilidade da lei n. 10.639/03 no ensino superior, como forma de incentivar a interculturalidade.

Assim sendo, o trabalho será desenvolvido em três capítulos, correspondendo cada um deles a um objetivo específico. No primeiro capítulo do trabalho, considerando os problemas enfrentados diante de uma sociedade pluriétnica, será abordado o movimento do multiculturalismo, e dos estudos pós-coloniais, que tinham como principal objetivo estudar a pluralidade cultural, e tolerância entre as culturas, bem como as hierarquias que se formavam entre os povos colonizadores e colonizados.

Ainda, diante da insuficiência dos estudos pós-coloniais em retratar os efeitos da colonização na América Latina, o primeiro capítulo abordará a interculturalidade e os estudos decoloniais - influenciados pelo Grupo Modernidade/Colonialidade - que buscam questionar as hierarquias de poder, notadamente sob a perspectiva da colonialidade nas suas três dimensões: colonialidade do poder, do saber e do ser.

No segundo capítulo, por sua vez, serão estudadas as teorias raciais e a trajetória do racismo brasileiro e suas especificidades, construído, sobretudo, sobre o mito da democracia racial, o qual contribui para o desencorajamento da luta antirracista. Também será abordada a trajetória dos estudos sobre branquitude, o seu conceito – o qual não se verifica regular e/ou homogêneo -, a “invisibilidade” relacionada à temática, ou seja, a não percepção do privilégio pelos sujeitos brancos, bem como a necessidade em se estudar a branquitude no caso específico brasileiro. Por fim, o capítulo estudará a luta contra a colonialidade do saber, a partir

do pensamento afrodiaspórico, buscando construir uma sociedade mais justa e igualitária, a fim de desconstruir o universalismo do conhecimento eurocentrado.

No terceiro capítulo, será analisada a educação brasileira, mormente no que diz respeito à uniformização do ensino e valores universais reproduzidos por meio dos currículos eurocêtricos escolares, e a necessidade de mudanças e transformações curriculares na perspectiva da luta antirracista. Para tanto, o capítulo pretende abordar a importância e circunstâncias de criação da lei n. 10.639/03, como marco histórico de enfrentamento do racismo estrutural.

Ao final, pretende-se analisar a aplicabilidade da lei n. 10.639/03 e da Resolução CNE n. 01/2004 no conteúdo programático das instituições de ensino superior, por meio de questionários a serem aplicados para acadêmicos e docentes da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, onde foi realizada a pesquisa de campo.

Levando-se em conta a temática, a pesquisa faz parte da linha 1 do Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD), intitulada “Direitos Humanos, Cidadania e Novos Direitos”. Dentre os grupos de pesquisa que abordam a presente discussão no programa, podemos citar a importância do Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos e Cidadania (NUPEC), coordenado pelo Professor Doutor Antônio Carlos Wolkmer e pela Professora Doutora Fernanda da Silva Lima, e, especialmente, o Núcleo de Pesquisa em Gênero e Raça (NEGRA), coordenado pela Professora Doutora Fernanda da Silva Lima e pela Professora Lucy.

O interesse pela temática surgiu ao participar da disciplina, ainda como aluna especial, intitulada “Direitos Humanos, Igualdade e Reconhecimento”, no mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD), na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), ministrada pela Professora Doutora Fernanda da Silva Lima, onde se abordou a temática do racismo brasileiro e suas especificidades, e as teorias raciais a partir da negação da democracia racial, com a prática de diversas leituras e discussões em sala de aula.

Durante todo o semestre, diversas reflexões e questionamentos sobre questões raciais foram postas em pauta. Dentre elas, a falta de discentes negros cursando aquela disciplina específica, ou qualquer outra do mestrado; a exclusão da população negra nos locais de privilégio; o racismo estrutural; e, principalmente, a falta de discussão sobre a temática no âmbito das instituições de ensino.

Lembrando os tempos de colégio até a graduação, não foi possível extrair da memória a discussão sobre o racismo em sala de aula. Aprende-se sobre a escravidão, entretanto, contada pela versão dos colonizadores/dominadores, ou seja, não negros que narraram a história do seu local de privilégio.

A importância do presente estudo, portanto, está calcada na necessidade de romper estereótipos negativos, enaltecendo a contribuição histórica e cultural da raça negra, a fim de garantir e fortalecer a interculturalidade e contribuir para uma sociedade antirracista e verdadeiramente democrática.

Colocando-me no meu lugar de fala e de privilégio como mulher branca, ressalto que a minha luta contra o racismo não se assemelha e não se confunde com a luta diária vivenciada por mulheres e homens negros, tampouco com as dores sofridas cotidianamente por elas/eles em razão do racismo. Reforço que minha militância não se fundamenta em legitimar vozes que não são ouvidas, muito pelo contrário, consiste em aprender cada dia mais sobre o racismo, e tentar de alguma forma agregar nas diversas formas de resistência, unindo-me na luta a partir do meu espaço de privilégio.

A discussão sobre as relações raciais, a compreensão do racismo como uma base estruturante da sociedade brasileira, e a necessidade de construção de uma educação antirracista revelam-se temáticas urgentes e necessárias para o meio acadêmico. Repisa-se a necessidade de um movimento político educacional intercultural, a fim de romper a base ideológica estruturante racista capaz de hierarquizar as relações sociais, que reflete necessariamente no domínio e exclusão da população negra. Espera-se, portanto, que a pesquisa possa contribuir de alguma forma com a curricularização da temática que versa sobre as relações raciais no Brasil, atingindo todos os cursos de graduação da UNESC.

2 PENSAMENTO DECOLONIAL E EPISTEMOLOGIAS OUTRAS

As diversidades culturais e étnicas geraram e continuam sendo motivo de conflitos ao longo da história, mormente por conta de injustiças sociais e discriminações em decorrência da intolerância e preconceito, perpetrados por aqueles que tentam ou se colocam como cultura dominante e hegemônica.

Os conflitos culturais demandam uma aprofundada análise sobre a temática, devendo-se trazer para o plano principal do debate as questões raciais, e a complexa formação de opressão, dominação e exclusão de determinados grupos sociais.

Para a compreensão da origem do termo “raça” e do racismo, imprescindível estudar questões históricas sobre o período colonial e as suas marcas deixadas e ainda não superadas, principalmente nos países colonizados, em especial, o Brasil.

A imposição cultural e a exploração realizadas nas colônias contribuíram para o julgamento destas como civilizações inferiores, colocadas na posição de colonizadas, bem como para a convicção dos colonizadores na figura de seres superiores.

Diante da necessidade de se buscar a inclusão e reconhecimento cultural, é possível vislumbrar diversos movimentos ao longo da história, marcados por estudos e pesquisas de autores diversos que pretendem discutir as relações de poder entre culturas.

Nesse primeiro capítulo, portanto, será estudado, inicialmente, o surgimento da ideia de raça, que teve o período colonial da América como seu principal fundador, bem como a interligação existente entre a colonialidade e a modernidade, tendo em vista que esta não seria constituída sem aquela.

Posteriormente, considerando o problema que se forma quando se está diante de uma sociedade pluriétnica, será abordado o movimento do multiculturalismo, e dos estudos pós-coloniais, que tinham como principal objetivo estudar a pluralidade cultural, e as hierarquias que se formavam em razão da falta de tolerância entre as culturas.

Por fim, notadamente diante da insuficiência dos estudos pós-coloniais, serão estudados a interculturalidade e os estudos decoloniais, que na mesma linha

buscam questionar as hierarquias de poder, notadamente sob a perspectiva da colonialidade nas suas três dimensões: colonialidade do poder, do saber e do ser.

2.1 NOÇÕES INTRODUTÓRIAS: A IDEIA DA RAÇA A PARTIR DO PERÍODO COLONIAL

A compreensão do surgimento da ideia de raça e do seu consectário - racismo – torna-se imprescindível para a percepção das hierarquias formadas entre as diferentes raças e culturas, e principalmente para a luta antirracista e uma sociedade verdadeiramente democrática.

Acredita-se que o período colonial da América deu ensejo a relações sociais que tiveram como base a ideia de raças, principalmente por conta das diferenças fenotípicas que prevaleciam entre os povos conquistadores e aqueles que eram conquistados. Os povos dominados - dos quais se podem destacar os índios e negros - eram inferiorizados, bem como suas crenças e suas culturas (QUIJANO, 2005, p. 107-108)¹.

E sobre a ideia de raça que se iniciou e perpetuou a partir do período colonial, Quijano (2005, p.107) acrescenta:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus.

As distinções étnicas que, antes do período colonial da América, indicavam somente o país de origem, passaram a significar também a identidade racial. E, considerando as relações de dominação que se formavam no período colonial, as identidades raciais logo foram associadas a hierarquias entre colonizados e colonizadores, restando àqueles os papéis e lugares de povos inferiores (QUIJANO, 2005, p. 107).

¹ Aníbal Quijano foi um dos principais autores a defender que a ideia de raça surgiu principalmente em razão da exploração colonial das Américas. O autor pertence ao grupo Modernidade/Colonialidade, que será estudado no tópico sobre a decolonialidade.

Nesse sentido, o período colonial trouxe a concepção de soberania dos colonizadores e a consequente ideia do marginalizado, do ser não civilizado, retratados na figura daqueles que viviam nas colônias, pois não se encontravam dentro dos padrões europeus (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 30-31).

É fácil perceber que a noção de raça e racismo foi algo construído ao longo da história, e que foi se aprofundando no imaginário das pessoas envolvidas, e, posteriormente, para além dos colonizadores e colonizados.

Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que sustentava. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o status de sujeito e objeto. (MBEMBE, 2016, p. 135)

Criou-se uma noção de humanidade segundo os ditames europeus, já que estes representavam a superioridade, racionalidade, e a civilização; enquanto que o resto do mundo colonizado retratava o oposto: a inferioridade, a irracionalidade, e a não civilização, em que os povos eram visto como primitivos (LABORNE, 2014, p. 154).

Nesse sentido, pode-se concluir que o conceito de raça tomou força a partir do século XVI, principalmente com a exploração e a dominação ocorridas na América, África e Ásia pelos europeus, ou seja, o termo foi constituído por meio da “empresa colonial europeia”². (LIMA; BORGES, 2019, p. 40).

Entretanto, vale ressaltar que se trata de uma visão distorcida da realidade, criada para justificar a violência, e manter as estruturas coloniais de dominação.

É dessa forma deturpada da realidade que o colonizador imprime a sua visão de mundo – eurocêntrica/cristã/ocidental/heterossexual/patriarcal – como padrão do que é universalmente aceito e moralmente correto. Permitindo-se não apenas manter as relações de poder e dominação fundadas no colonialismo, mas invisibilizar as trajetórias de lutas dos povos considerados subalternos como consequência da colonialidade³ que se mantém enquanto sistema de dominação (LIMA; BORGES, 2019, p. 40-41).

² O termo “empresa colonial europeia” pode ser conceituado como o modelo utilizado para hierarquizar e inferiorizar os povos que foram colonizados pelos europeus invasores, ou seja, estabelece a relação entre colonizadores e colonizados, em que aqueles tinham o nítido papel de desumanizar, violentar e invisibilizar os colonizados (LIMA; BORGES, 2019, p. 40).

³ Os termos colonialismo e colonialidade serão aprofundados no capítulo sobre a decolonialidade.

Aqueles considerados superiores não identificavam os outros como seres intelectuais e pensantes, relegando-os a categorias inferiores à de seres humanos. Nesse sentido, “a perspectiva colonialista consiste exatamente na recusa do reconhecimento do Outro como igual e na sua conversão como objeto” (LABORNE, 2014, p. 153).

Daí se pode vislumbrar a distinção entre os locais ocupados pelos colonizadores e colonizados, seja no sentido literal da palavra “local”, seja para delimitar a personalidade dos sujeitos envolvidos. Para Fanon (2008, p. 26-46), o negro colonizado habitava a zona do “não-ser”, distante da zona habitada pelo colono (homem branco). Ele, o negro, não possuía cultura, nem civilização, tampouco um passado histórico, ou seja, um ser que foi desumanizado.

O negro representava o lado ruim da personalidade, e o branco correspondia tudo que é bom e belo. Enquanto aquele era o princípio do mal, o lado obscuro, as sombras; o branco, por outro lado, era representado pelo “[...] olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança” (FANON, 2008, p. 160).

A narrativa colonial reproduziu a inferioridade dos colonizados, ligando-os tão somente a “[...] corpos destituídos de alma, em que o homem colonizado foi reduzido a mão de obra, enquanto a mulher colonizada tornou-se objeto de uma economia de prazer e do desejo” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 19).

E essa desumanização, por certo, só favoreceu a um dos lados. O lado daquele que oprime, daquele que se vangloria com a superioridade, e ali permanece aniquilando e anulando a cultura, a história e a própria vida do outro colonizado, pois sabe que assim permanecerá no local estabelecido por ele mesmo.

E a zona do não-ser se estende aos locais e padrões sociais ocupados por esses dois mundos distintos.

A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde caixotes do lixo regurgitam de sobras desconhecidas, jamais vistas, nem mesmo sondadas. Os pés do colono nunca estão à mostra, salvo talvez no mar, mas nunca ninguém está bastante próximo deles. Pés protegidos por calçados fortes, enquanto que as ruas de sua cidade são limpas, lisas, sem buracos, sem seixos. A cidade

do colono é uma cidade saciada indolente, cujo ventre está permanentemente repleto de boas coisas. A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiras. A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a *médina*, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de que. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. (FANON, 1968, p. 28-29)

A linha imaginária construída entre os dois mundos não se desmanchou com o final do período colonial. A figura do outro permanece no corpo negro que foi e continua sendo explorado, mantendo-se em locais precários e em posições não privilegiadas.

Por conta do histórico de opressão que se mantém, fez-se urgente a necessidade em se questionar e estudar a relação entre colonizadores e colonizados, e, principalmente, se buscar maneiras de romper com a sistemática manutenção deste sistema não democrático e exploratório.

2.2 DO PÓS-COLONIALISMO À DECOLONIALIDADE

Os conflitos étnicos identificados em razão das diferenças raciais e culturais foram o ponto de partida para que surgissem pesquisadores, escritores e movimentos sociais voltados a um olhar mais atento para os grupos sociais excluídos e tratados como inferiores, como índios e negros. É nesse momento que os estudos pós-coloniais emergem, principalmente da necessidade em se estudar as relações de opressões entre colonizadores e colonizados.

Impende ressaltar que os efeitos da colonialidade, que são facilmente perceptíveis nos países do sul ocidental, produziram aflições capazes de contribuir para uma “virada cultural” a partir da segunda metade do século XX, passando-se a inserir a cultura como centro do debate das Ciências Sociais e Humanas. Nesse sentido, “outras linhas de pensamento e modo de investigação surgiram em decorrência dessa virada cultural, como os estudos pós-coloniais, decoloniais e propostas contracolonizadoras” (LIMA; BORGES, 2019, p. 42-43).

Para o sociólogo e teórico cultural Stuart Hall (1997), essa “virada cultural” foi fundamental para colocar a cultura como tema central das relações sociais, ou seja, como área substantiva, e não mais somente como aquela que serve de

elemento de integração para as demais áreas do sistema social, como economia ou política.

Nas últimas décadas, tem havido uma revolução do pensamento humano em relação à noção de cultura. Nas ciências humanas e sociais, concedemos agora à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que estávamos acostumados anteriormente. [...] uma revolução conceitual de peso está ocorrendo nas ciências humanas e sociais. Isso vai muito além da aprendizagem que nos leva a pôr as questões culturais numa posição mais central, ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços — por mais importante que seja esta mudança. Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social (HALL, 1997, p. 9).

Para a melhor compreensão dessa “virada cultural”, inicialmente, importante referendar a diferenciação que se faz ao uso do termo “pós-colonialismo”, já que este apresenta dois entendimentos de interpretação. O primeiro uso do termo faz referência ao momento histórico, notadamente a partir da metade do século XX, após os processos de libertação das colônias dos países chamados de “terceiro mundo”. Refere-se, portanto, ao momento posterior à independência das colônias, principalmente dos continentes africano e asiático. Por outro lado, a segunda utilização do termo diz respeito a produções acadêmicas, estudos literários e culturais que ganharam força a partir dos anos 1980, mormente em universidades americanas e inglesas (BALLESTRIN, 2013, p. 90)

Salienta-se que este capítulo se restringirá essencialmente ao estudo da segunda interpretação dada ao termo “pós-colonialismo”, voltado às pesquisas e aos pensadores que fizeram parte deste período.

É importante compreender que tais estudos surgiram a partir de uma percepção a respeito da relação oposta que se formava entre colonizadores e colonizados. Relações de opressões que não findaram com o término do período colonial. Diversos autores são reconhecidos nesse período, os quais tinham em comum a noção da relação colonial, e buscavam interceder pelo colonizado. Tinham como essência “[...] um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 91).

Dentre os autores que impulsionaram os estudos pós-coloniais, cita-se: Frantz Fanon (1925-1961), intelectual negro, nascido na Martinica, que fez parte dos processos de libertação da Argélia; Aimé Césaire (1913-2008), poeta negro, também

nascido na Martinica; Albert Memmi (1920), escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica; e Edward Said (1935-2003), crítico literário de origem palestina. Esses quatro autores foram precursores dos estudos pós-coloniais, e a despeito de não terem produzido conjuntamente, suas escritas denunciavam as opressões vivenciadas pelos colonizados e intercediam por estes (BALLESTRIN, 2013, p. 91).

Ainda, como importante contribuição para os estudos pós-coloniais, indiscutível a participação do Grupo de Estudos dos Subalternos do Sul da Ásia, com formação na década de 1980, e que tinha como um de seus principais líderes o historiador Renajit Guha. Tal grupo, que teve também a importante participação de nomes como Homi Bhabha, Edward Said e Gayatri Spivak, “visava desmantelar a razão colonial e nacionalista na Índia, restituindo aos sujeitos subalternos sua condição de sujeitos plurais e descentrados”. (GROSFOGUEL, 2016, p. 16).

Nessa mesma perspectiva, as discussões pós-coloniais influenciaram os estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, principalmente a partir de 1980, e tiveram como autores mais conhecidos Homi Bhabha (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês). Pode-se dizer, então, que os estudos culturais estudavam as lógicas coloniais modernas, dentro de um contexto ligado à globalização, cultura, identidade, migração e diáspora. (BALLESTRIN, 2013, p. 93-94).

E, muito embora seja inegável a importância desses autores para a militância de povos colonizados e oprimidos, percebe-se que discursavam pelo outro, na medida em que eram considerados intelectuais, que buscavam postular pelos subalternos⁴.

Por influência dos estudos pós-coloniais, o termo multiculturalismo ganhou notoriedade, ressaltando a necessidade em reconhecer outras identidades culturais, principalmente aquelas que no decorrer da história foram deixadas à margem da sociedade e das instituições dominantes (VIEIRA, 2015, p. 233). Pode-se dizer que são “[...] os estudos pós-coloniais convergentes com os estudos culturais e multiculturais” (BALLESTRIN, 2013, p. 94).

⁴ “O termo ‘subalterno’ fora tomado emprestado de Antonio Gramsci e entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes” (BALLESTRIN, 2013, p. 92-93).

Com efeito, salienta-se que o “conceito de multiculturalismo é polissêmico e pode gerar equívocos se utilizado em abstrato, sem quaisquer referências e contextualizações” (TAVARES; GOMES, 2018, p. 54).

Por exemplo, ao cenário da coexistência de diversas culturas - que teve grande impulso com o sistema migratório, e relativização das fronteiras geográficas - pode ser dado o nome de multiculturalismo (TAVARES; GOMES, 2018, p. 29). Entretanto, além do fenômeno da mistura cultural, o multiculturalismo também significa projeto político e social que tem como escopo justamente a análise e o estudo da vivência entre esses grupos culturalmente distintos.

Algumas culturas e grupos sociais - que não faziam parte do padrão normativo social imposto pela Europa que se coloca como cultura dominante - começaram a ganhar mais visibilidade e notoriedade nos estudos pós-coloniais, e, posteriormente, com o projeto do multiculturalismo, afirmando suas diversidades e peculiaridades.

As diferenças culturais passaram a ser reconhecidas, no entanto, a desigualdade social, política e econômica permaneceram. Isso porque, ainda que a tolerância, o diálogo e o respeito aos direitos humanos tenham sido enaltecidos com o multiculturalismo, ressalta-se que tais comportamentos continuaram a ser tratados de maneira hierarquizada: do dominante para o dominado. Tem-se como consequência, portanto, a manutenção do distanciamento entre as culturas, e, por consequência, a impossibilidade do diálogo genuíno entre elas (GUZMAN; GUEVARA, 2015, p. 18-19).

Importante ressaltar que o multiculturalismo, a despeito de reconhecer a cultura alheia, não tinha como escopo a transformação social e política, mas sim a permanência da estrutura de dominação dos povos inferiorizados. Isso quer dizer que tais estudos não questionavam os padrões que mantêm a desigualdade, ou seja, com um discurso de “tolerância” para o outro, não pretendiam de fato romper com as estruturas de poder.

Para Herrera Flores (2009, p. 147-148), os problemas gerados com a multiplicidade cultural, principalmente o fenômeno migratório, não podem ser reduzidos à questão de identidade cultural. O autor afirma que esses problemas demandam a inclusão de questões políticas, notadamente no que diz respeito às injustiças sociais geradas pela selvagem globalização neoliberal, que produz e solidifica o abismo entre os países ricos do norte e os países pobres do sul.

Nesse sentido, Herrera Flores (2009, p. 148) explica:

Se quisermos reflexionar a partir do reconhecimento das especificidades dos outros, devemos [...] reconhecer que os problemas culturais estão estreitamente interconectados com os problemas políticos e econômicos. A cultura não é uma entidade alheia ou separada das estratégias de ação social; ao contrário, é uma resposta, uma reação à forma como vão se constituindo e se desdobrando as relações sociais, econômicas e políticas em um tempo e um espaço determinados.

E é por conta dessa falta de uma visão mais ampla dos problemas culturais e suas derivações – como a imigração – que os projetos multiculturalistas tradicionais acabam sendo insuficientes. Isso porque as propostas multiculturalistas conservadoras desprezam as diferenças, sustentando a ideia de que cada um deve buscar melhorar suas condições de vida, independente das situações de desigualdade. Por outro lado, as propostas multiculturalistas liberais, também se mostram insuficientes, porquanto têm como programas principais as ações afirmativas ou discriminação positiva, os quais buscam na sua formulação aproximar os diferentes daquilo que se considera “normal”. (HERRERA FLORES, 2009, p. 148-149).

Dessa forma, ainda que de diferentes maneiras, tanto as propostas multiculturalistas conservadoras como as liberais “[...] compartilham um ponto de vista universalista abstrato que, como tal, não pode ser questionado, apesar das enormes falhas e das consequências desastrosas que estão provocando para a maioria da humanidade.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 149).

Principalmente por conta das desigualdades sociais e econômicas formadas pelo sistema neoliberal em que vivemos, é fácil perceber que o multiculturalismo aparece como uma forma de amenizar o descontentamento social da falta de reconhecimento das culturas, a despeito de manter os espaços de dominação. Denota-se, portanto, que o discurso do multiculturalismo é capaz de gerar, inclusive, o efeito reverso para os movimentos sociais, já que podem perder força quando há estratégias políticas que dão a falsa percepção de inclusão.

Nesse sentido,

A crítica que se faz ao multiculturalismo é que ele designa uma estratégia política que mantém a assimetria do poder entre as culturas, ao não colocar em xeque o marco estabelecido pela cultura hegemônica. Sendo assim, o respeito e a tolerância, tão difundidos pela retórica do multiculturalismo, estão fortemente limitados por uma ideologia semicolonialista que consagra a cultura ocidental como cultura dominante (VIEIRA, 2015, p. 233-234).

O multiculturalismo, nesse sentido, enquadra-se dentro daquilo que a autora Catherine Walsh denomina de “interculturalidade funcional”. Para a autora, é importante um olhar atento sobre o processo de reconhecimento de outras culturas. Isso porque, o neoliberalismo atual e seu discurso de tolerância e inclusão com diversas culturas pode significar, na realidade, um verdadeiro interesse em manter o sistema de dominação, principalmente econômico, visando suprir aos interesses do capitalismo global (WALSH, 2009, p. 16-20).

Com efeito, percebe-se que a “interculturalidade funcional” consiste em ações da política atual que têm como estratégia incluir os grupos historicamente excluídos para os interesses do mercado, sem buscar de fato a ruptura das estruturas do poder.

Essa percepção de inclusão traz a falsa noção de ausência de poderes hegemônicos e globais que continuam a manter as desigualdades sociais. Entretanto, “[...] a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a ‘**recolonialidade**’” (WALSH, 2009, p. 16) – Grifo no original.

Nesse sentido, pode-se dizer que “[...] o multiculturalismo geralmente é um termo ligado a ideais liberais” (VIEIRA, 2015, p. 234). Isso significa “incluir” para aumentar o número da sociedade de consumo. Essa “inclusão”, entretanto, é superficial, porquanto o multiculturalismo não questiona os dispositivos e padrões que mantêm a desigualdade.

Nota-se que se fala em estratégia, justamente porque os grandes interessados sabem o que está em jogo, e, utilizando-se de falso discurso de uma melhor qualidade de vida para os excluídos, tais estratégias acabam permanecendo sem grandes questionamentos.

Nesse sentido,

[...] a política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única,

faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso, permanece sem maior questionamento (WALSH, 2009, p. 20).

Vislumbra-se que os estudos pós-coloniais e o multiculturalismo não rompem com os europeus, e reproduzem o mesmo pensamento que buscam superar. Estudam os colonizadores e colonizados, entretanto, de forma vertical, e falando pelo subalterno.

A crítica que se faz aos autores pós-coloniais é, portanto, que estes continuam falando pelo subalterno nas suas posições privilegiadas e de intelectuais. Essa é a crítica, inclusive, feita por Spivak, intelectual indiana, e reconhecida como uma das autoras pós-coloniais mais influentes do período, notadamente pelo grupo de estudos subalternos indiano, já mencionado alhures.

Na sua principal obra “Pode o subalterno falar”, publicada originalmente em 1985, Spivak questiona o patriarcado e o imperialismo de países europeus, que acabam por manter os subalternos em suas posições de inferioridade sem que possam falar e ser ouvidos. Para a autora, “o subalterno retrata as camadas inferiores da sociedade que são constituídas por modos específicos de exclusão do mercado, representação política e jurídica e possibilidade de participação plena em estratos dominantes” (SPIVACK, 2000, p. XX)⁵. Entretanto, a figura do subalterno tem um peso ainda maior quando se está diante da figura da mulher oprimida. “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade.” (SPIVACK, 2010, p. 67).

Para justificar a opressão ainda maior no corpo da mulher, Spivack apresenta na sua obra o ritual corriqueiro na Índia para as mulheres após a morte de seus maridos, e a discussão em que se deu a respeito de sua proibição. A tradição ou sacrifício, denominado *Sati*, tratava-se do momento em que a viúva hindu subiria até a pira do seu marido morto para se imolar sobre ela. Entretanto, a autora questiona o fato de que toda a discussão para a abolição do ritual, que contava com o discurso de “salvação” das “boas esposas” que se submetiam ao sacrifício, não incluiu as próprias mulheres no debate, envolvendo tão somente os colonos britânicos (SPIVACK, 2010).

⁵ Tradução nossa.

Pode-se dizer, portanto, que “a abolição desse ritual pelos britânicos foi geralmente compreendida como um caso de ‘homens brancos salvando mulheres de pele escura de homens de pele escura’” (SPIVACK, 2010, p. 94). Um discurso que oculta a realidade da violência do patriarcado sobre o corpo das mulheres indianas, as quais seriam destituídas de desejos e vontades próprias, contando somente com a voz do outro pra reproduzir nem sempre os seus verdadeiros anseios.

Nesse sentido,

Entre o patriarcado e o imperialismo, a constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração deslocada da "mulher do Terceiro Mundo", encurralada entre a tradição e a modernização. (SPIVACK, 2010, p. 119).

Na perspectiva do subalterno oprimido, notadamente aprisionado no corpo da mulher negra sem voz, Spivack conclui que “o subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à "mulher" como um item respeitoso nas listas de prioridades globais” (SPIVACK, 2010, p. 126). E, em que pese acreditar que o objetivo dos intelectuais pós-coloniais seria criar espaços para que de fato o subalterno possa falar e ser ouvido, a autora reconhece que o intelectual acaba não atingindo a sua função de representar o subalterno, mantendo as estruturas do imperialismo/colonialismo (SPIVACK, 2010, p. 30).

Por outro lado, Ballestrin (2013, p. 93) questiona as críticas, indagando “[...] como, hoje, poder-se-ia desautorizar Cesáire, Fanon, Memmi e Said? O intelectual não poderia também ser um subalterno?”.

A despeito das críticas feitas aos autores pós-coloniais, de fato a autora Ballestrin tem razão quando afirma que não se pode negar a importância de grandes nomes literários que surgiram nos estudos pós-coloniais, principalmente porque impulsionaram as pesquisas sobre as relações existentes entre colonizados e colonizadores.

Outra importante crítica que se faz aos estudos pós-coloniais, notadamente no que diz respeito aos estudos subalternos indianos, é que possuíam um local de estudo específico, sem considerar a realidade da América Latina.

Apesar de uma longa história colonial na América Latina e de reações aos efeitos da colonização, que podemos chamar de colonialidade, intelectuais

dessa região não figuraram e não figuram no campo de estudos pós-coloniais. Por exemplo, Homi Bhabha, Edward Said e Gayatri Spivak – os nomes mais expressivos do campo acadêmico pós-colonial – não fazem nenhuma referência à América Latina nos seus estudos (BERNADINO-COSTA, GROSFOGUEL, 2016, p. 16-17)

E em que pese o objeto de estudo ter como principal foco as relações entre opressores e oprimidos, os estudos mostraram-se insuficientes para a realidade da colonização dos países da América Latina. Tal autocrítica é feita inclusive por Spivack, que reconhece as diferenças entre os formatos de colonização e violência que ocorreram nos diferentes continentes.

Os modelos pós-colonialistas do sul da Ásia não chegaram a um acordo com o fato de que a Índia, com seus noventa milhões de aborígenes, consiste em uma colônia de povoamento pré-capitalista, pré-colonial, não europeia, onde o indiano pós-colonial de maioria Hindu é, a grosso modo, o primeiro “colonizador” – e mesmo essa formulação está inundada no absurdo arianista. Eis aqui um impasse, por não poder ser comparada a situações históricas na América Latina, África do Sul, ou Austrália, cada um com sua própria complexidade (SPIVACK, 2000, p. XVII-XVIII).

Vislumbra-se, portanto, que a teoria pós-colonial surgiu na Inglaterra, notadamente por autores indianos já citados, como Ranajit Guha, Homi Bhabha, Gayatri Spivack e Edward Said, os quais em sua maioria tiveram uma formação acadêmica privilegiada, principalmente em universidades conceituadas nos Estados Unidos. A produção feita nesse período teve o inglês como língua central, e apresentava uma gramática altamente sofisticada, influenciando as Ciências Humanas e Sociais na academia, a fim de desconstruir a representação racista e eurocêntrica da história das civilizações indiana e islâmica (CARVALHO, 2018, p. 87).

Nesse influxo, outra crítica que se faz aos estudos pós-coloniais é que, a despeito de questionarem as relações do colonialismo e imperialismo britânico e francês, deixaram de trazer para a discussão a sua própria posição de privilégio, seu local como membros da academia e pesquisadores de universidades de renome, como Columbia e Harvard, “[...] as quais exercem um poder colonizador e imperialista no sistema acadêmico globalizado nos dias de hoje” (CARVALHO, 2018, p. 87).

Isso significa que os estudos não deixavam de ser elitizados, e suas reflexões não partiam dos oprimidos, mas sim de uma elite privilegiada de

intelectuais que acabavam influenciando teoricamente a academia e os locais de ensino.

Todas essas críticas e questionamentos sobre os estudos subalternos e os estudos pós-coloniais foram de relevante importância para se repensar novas estratégias para ampliar e fortalecer a luta dos povos oprimidos. Percebeu-se, principalmente, a necessidade em se produzir novas bases de estudos, tendo como foco as realidades a partir da América Latina.

Muito embora possa se perceber que houve opressão imperialista por parte da Europa ocidental também nos países indianos, a realidade colonial da América Latina requer análise distinta e mais específica, de acordo com suas próprias experiências.

Diante de tais reflexões e críticas que se formaram pensamentos outros, com pesquisadores e autores latinos americanos, que buscam estudar e questionar as relações de opressão e dominação com enfoque na localização geográfica da América Latina.

2.3 PENSAMENTO DECOLONIAL E INTERCULTURALIDADE

Os processos de colonização dos países da América Latina foram marcados por violência e dominação, e principalmente pela desumanização e escravidão sobre os corpos negros e indígenas. Como vimos anteriormente, todos aqueles não identificados como brancos habitavam a zona do não ser, e, mesmo com o término do período colonial, a hierarquização e as desigualdades sociais e raciais produzidas a partir destas diferenças permanecem na sociedade atual.

Por conta da realidade latina americana, e diante da necessidade em se questionar as relações de opressão e dominação dos povos que foram inferiorizados, importante destacar o surgimento dos estudos decoloniais, que ganharam grande força pelas pesquisas e contribuições acadêmicas do grupo intitulado Modernidade/Colonialidade.

Tais pesquisadores reforçam a ideia sobre as amarras existentes entre a colonialidade e modernidade, e a consequente necessidade em se criticar a construção do conhecimento histórico universal eurocêntrico e dominante, fruto do período colonial.

O grupo é formado por pesquisadores, em sua maioria latino americanos, como: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, dentre outros.

Os autores têm como ponto de estudo em comum o pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista, e pretendem, assim, uma mudança estrutural, repensando como forma política, a fim de lutar contra a perspectiva acadêmica dominante, marcadamente eurocêntrica e excludente de saberes subalternos (OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Importante destacar, ainda, uma diferenciação do grupo sugerida por Catherine Walsh. Esta faz referência ao termo “decolonização” – com ou sem o hífen, para diferenciar do termo “descolonização”. O primeiro representa a perspectiva decolonial do grupo, a qual envolve diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder; enquanto que o segundo termo retrata a ideia histórica de libertação nacional dos países em face de suas colônias (BALESTRIN, 2013, p. 9).

De acordo com os estudos decoloniais, conforme já mencionado, a ideia de “raça” ganhou força e notoriedade com o período colonial das américas, principalmente por conta das diferenças fenotípicas entre os povos. Aqueles que eram dominados – normalmente índios e negros – eram vistos como culturalmente inferiores, como selvagens não civilizados, porquanto suas tradições e traços fenotípicos se afastavam do modelo europeu, o qual era entendido como o culturalmente “normal” e “belo”.

Importante destacar, nesse contexto, a ligação que o grupo de pesquisadores faz entre a modernidade e a colonialidade para a compreensão da manutenção da exploração e dominação dos grupos sociais que se afastam do padrão europeu normativo. Nesse sentido, ressaltam a ideia de que a modernidade “[...] não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.” (OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Isso significa que as duas – modernidade e colonialidade – se entrelaçam, pois, foi por meio da colonialidade que a Europa disseminou e reproduziu conhecimento universal, e aniquilou as diversas formas de conhecimentos periféricos (OLIVEIRA, 2010, p. 39).

Para uma melhor compreensão, impende ressaltar a distinção entre os termos “colonialidade” e “colonialismo”. Quijano (p. 93, 2007) explica que, a despeito de serem conceitos que se relacionam, há distinção entre os dois. O colonialismo é mais antigo que a colonialidade, e diz respeito ao controle e à dominação política e de recursos de uma determinada população sobre a outra de identidade diferente. A colonialidade, por sua vez, demonstrou ser mais profunda e duradoura do que o colonialismo, apesar de que sem este não poderia ter criado amarras tão profundas no imaginário das pessoas.

Com efeito, pode-se dizer que o colonialismo, “[...] na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda hoje, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.” (OLIVEIRA, 2010, p. 46)

A colonialidade, vale lembrar, teve um impacto tão profundo por conta de todo poder e dominação colonial, que “[...] consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem” (GOMES, 2018, p. 227).

Para esclarecer, a colonização e descolonização, nesse sentido, pertencem a um momento do passado, e está fundamentalmente alinhado com o conceito de libertação, enquanto que a decolonialidade remete a uma constante lembrança de que a lógica do colonialismo pode continuar existindo mesmo após o fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. A teoria decolonial, nesse sentido, permite identificar e explicar os modos pelos quais os sujeitos colonizados vivenciaram a colonização, fornecendo ferramentas e conceitos para superar a descolonização (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 29).

Nesse influxo, o pensamento decolonial foca na desobediência epistêmica, a fim de possibilitar opções decoloniais, contando com “uma visão de vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimento descoloniais e instituições descoloniais” (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Os estudos decoloniais ressaltam a importância em se vislumbrar a modernidade de maneira crítica, sem olvidar momentos históricos pré-modernos que foram fundamentais para melhor compreender a forma como ela foi constituída.

Nesse sentido,

Mais especificamente, o pensamento e a teoria decoloniais exigem um engajamento crítico com as teorias da modernidade, que tendem a servir como estruturas epistemológicas das ciências sócias e humanidades europeias. O tempo/espço da descolonização não é considerado pela modernidade europeia; ao contrário, promove ruptura com ela. De uma perspectiva moderna, entretanto, a decolonialidade é frequentemente representada como tentativa de retorno ao passado ou como um esforço em retroceder as formações culturais e sociais pré-modernas (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 29).

Nesse influxo, diante das estruturas de hierarquização oriundas da colonialidade que contribuíram para a formação da modernidade, denota-se que o conceito desta é muito mais complexo do que aquele tradicionalmente conhecido, ligado à racionalidade, à ciência, à tecnologia, à laicidade, etc., já que há “[...] um conjunto de elementos demonstráveis que apontam para um conceito de modernidade diferente, que dá conta de um processo histórico específico ao atual sistema-mundo⁶” (QUIJANO, 2005/2018, p. 122).

Em outras palavras, não se pode excluir do conceito de modernidade, processos históricos que a impulsionaram, notadamente ligados à colonialidade:

[...] a ‘modernidade’ é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas, enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’. *A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade - não há modernidade sem colonialidade.* (MIGNOLO, 2017, p. 2). - Grifos no original.

Dizer que a modernidade só existe por conta da colonialidade implica no reconhecimento das contribuições – muitas negativas - de todo período histórico ligado à colonialidade que se manifestaram para a formação e manutenção da modernidade. Não se pode, portanto, identificar a modernidade somente no sentido comumente lembrado, pois reduz o seu significado complexo e obscuro.

Nesse sentido, a verdadeira face da modernidade relembra que esta “[...] é um projeto civilizatório constituído por um sistema-mundo que está composto por múltiplas hierarquias de dominação, que inclui, como um de seus eixos, o capitalismo histórico” (GROSFOGUEL, 2018, p. 62).

⁶ Utiliza-se o termo “sistema-mundo” como forma de protesto contra as ciências eurocêtricas que fazem o uso do termo “sociedade” para falar sobre “Estado-nação”. Nesse sentido, “a ideia da teoria do sistema-mundo é que existem processos e estruturas sociais cujas temporalidades e espacialidades são mais amplas que as dos “Estados-nações”(GROSFOGUEL, 2018, p. 56).

Mas a visão tradicional dada à modernidade tem uma razão de ser. É a justificativa para a manutenção da Europa como exemplo civilizatório a ser seguido pelo resto do mundo e a negação de saberes, culturas e conhecimentos outros.

Neste sentido, o mito da modernidade é justificado, em seus aspectos históricos, sociais e epistemológicos, como uma civilização que se auto-descreve como mais desenvolvida e superior, e esta obriga a desenvolver os mais “primitivos”, “bárbaros”, como exigência moral. No mais, o caminho de tal processo deve ser aquele seguido pela Europa, mas se o bárbaro se opuser ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer a guerra justa colonial. O caminho, portanto, é a violência “inevitável” de um “herói” civilizador que salva o índio colonizado e o africano escravizado, além de outras violências no campo epistemológico. (OLIVEIRA, 2010, p. 44).

Com efeito, os estudos decoloniais visam reconhecer e apontar as consequências da colonialidade, principalmente relacionada às suas três dimensões mais difundidas: a colonialidade do poder, do saber e do ser.

A respeito da colonialidade do poder, denota-se que consiste em um termo desenvolvido inicialmente por Aníbal Quijano, e muito utilizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Referido termo “[...] exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, ano, p. 99).

Em outras palavras, significa dizer que os poderes econômicos e políticos dos colonizadores sobre os colonizados permaneceram, mesmo que as colônias tenham se emancipado, e teoricamente saído das garras do domínio colonial. O colonialismo encerrou, mas a colonialidade permaneceu, ou seja, “[...] os conflitos de poder e os regimes de poder-saber continuaram e continuam nas chamadas nações pós-coloniais” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 15).

Para Mignolo (2017), além do controle econômico e político/administrativo, a colonialidade do poder ainda pode ser manifestada no controle sobre a natureza e recursos naturais dos colonizadores sobre os colonizados.

Com efeito, importante fazer a ligação da colonialidade do poder com o capitalismo global, como nova estrutura de controle de trabalho, e, principalmente, com a ideia de raça.

Com a ascensão do sistema capitalista, as identidades produzidas sobre a ideia de raça passaram a ter ligação estreita com os papéis e locais impostos na nova onda do capitalismo mundial. Isso significa que se criou uma distribuição

racista do trabalho. Enquanto os negros eram relegados à escravidão, a raça dominante branca (espanhóis e portugueses) podiam receber salários, sendo comerciantes, artesões, agricultores, etc. (QUIJANO, 2005/2018, p. 108).

A partir da exploração de mercadorias das colônias, e com o controle de recursos abastados, como metais preciosos, a Europa ocidental foi construída como o centro do capitalismo mundial, com grande concentração de trabalho assalariado. Dessa forma, os trabalhos não remunerados, baseados na servidão e escravidão, eram vistos como naturais das raças colonizadas (QUIJANO, 2005/2018, p. 110).

Denota-se, portanto, que o sistema capitalista reafirmou o racismo, impondo aos colonizados os trabalhos mais precários e inferiores, mantendo a estrutura do poder dos colonizadores.

É importante ressaltar que, a despeito do sistema capitalista reafirmar o racismo, não se pode dizer que primeiro vem a economia e depois o racismo, ou que este é uma ideologia derivada das relações econômicas. A ideia de “colonialidade” consiste em analisar que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade, mantendo a existência de cada hierarquia de dominação (GROSFOGUEL, 2018, p. 59).

Nesse sentido,

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima a linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano). (GROSFOGUEL, 2018, p. 59).

O crescimento da Europa no centro do mundo capitalista reproduziu também a ideia de superioridade, notadamente em razão do acúmulo de capital, fruto de exploração das coloniais. Diante de tais conjecturas, a ideia de um povo superior europeu acabou transpassando as barreiras geográficas da Europa, tornando-se um pensamento comum e natural também para todos os povos dominados.

Ainda, diante da naturalização do poder, é possível se verificar outros efeitos imediatos da modernidade/colonialidade, como extermínio, expropriação,

dominação, exploração, morte prematura, além de tortura e o estupro. Essas ações tendem a acontecer permanentemente, porquanto se encontram naturalizadas pela ordem mundial. Como o colonialismo, a colonialidade envolve a expropriação de terras e recursos, o que leva uma situação de ex-colônias, em que os sujeitos nativos são explorados pelo trabalho e suas terras e recursos são tomados, mantendo-os em um status inferior ao da maioria do proletariado metropolitano (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 41).

A exploração de terras, a dominação e o extermínio persistem mesmo com o fim do período colonial, mas são transformados por novas políticas econômicas e sociais, a fim de legitimar a manutenção das hierarquias e a exclusão dos “colonizados”. A exemplo, podemos citar o descaso com a demarcação das terras indígenas e de quilombolas no Brasil, e o extermínio dos jovens negros, naturalizado pelo violento sistema criminal.

E no que diz respeito à colonialidade do saber, pode-se dizer que a expansão colonial europeia resultou também na dominação científica do conhecimento, em que saberes outros foram diminuídos e menosprezados pelo saber universal da cultura branca europeia.

A dominação no período colonial não se deu meramente de modo coercitivo, porquanto se construiu entre colonizadores e colonizados uma superioridade ética e do saber, com a imposição do conhecimento do colonizador, e a conseqüente negação de outras formas culturais de viver, de conhecer, e de se relacionar com o mundo (PARINI; ALBANO; OLIVEIRA, 2018, p. 18).

A despeito de não ser uma interpretação violenta da colonialidade, no seu sentido literal, a colonialidade do saber se demonstra tão perversa e prejudicial quanto à do poder, porquanto atinge a subjetividade dos povos colonizados, formando hierarquias entre quem possui o conhecimento reconhecido como verdadeiro, e quem não o possui. Obviamente, de forma verticalizada entre àqueles que detêm o conhecimento (colonizadores) e estes que não o detêm (colonizados).

Nesse sentido, “há também um legado epistemológico do eurocentrismo que dificulta a compreensão do mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemologias que lhe são próprias” (LABORNE, 2014, p. 157).

A Europa como o centro do conhecimento universal deu ensejo à aniquilação de conhecimentos periféricos, impondo um saber único e verdadeiro, e afastando epistemologias outras.

Isso significa que,

[...] as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade moderna europeia se convergem nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas se convergem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o modelo a ser seguido por todos os povos do planeta. (LABORNE, 2014, p. 157).

Para Quijano (2005, p. 115), a elaboração intelectual reprodutora da modernidade, tendo a Europa como o centro do padrão mundial do poder capitalista por meio do conhecimento denomina-se “eurocentrismo”. Ressalta-se que ganhou grandes proporções com as necessidades do padrão mundial ligado à burguesia, ao capitalismo, à modernidade e à colonialidade estabelecidos a partir da América.

Em outras palavras, o termo eurocentrismo refere-se a uma “[...] racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (QUIJANO, 2005/2018, p. 115).

Pode-se dizer, portanto, que “o eurocentrismo não é exclusivamente a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas de todos aqueles socializados sob a sua hegemonia” (LABORNE, 2014, p. 153).

Por óbvio, a colonialidade do saber não se limitou à Europa, espalhando-se pelo mundo por meio de sua colonização e expansão. Os saberes outros, vistos como primitivos e fora do padrão normativo, foram relegados a rituais ou tradições e menosprezados por estarem distante do conhecimento científico europeu.

E no que diz respeito à colonialidade do ser, esta “[...] envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 43).

Em outras palavras, a colonialidade do ser consiste no modo como os sujeitos veem, sentem e experimentam o mundo, ligando os sentidos às noções de tempo e espaço. Para melhor explicitar, Maldonado-Torres (2018, p. 44) enfatiza que a ligação entre as colonialidades (do poder, do saber e do ser) é o próprio sujeito colonizado, que ele prefere denominar de “condenado”, seguindo a linha de Fanon.

Nessa perspectiva, sobre o tempo, espaço e subjetividade dos condenados, o autor explica:

Os condenados não podem assumir a posição de produtores de conhecimentos, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 43).

Denota-se o relevante papel da colonialidade do ser em manter as estruturas de poder e dominação, porquanto os locais de pertencimento encontram-se interiorizados no consciente também do próprio ser colonizado. É por isso que este, por vezes, entende a assimilação do modo de ser, vestir-se, e agir do colonizador como a única forma de pertencimento, o que, na prática, pode resultar no deslocamento de sua própria cultura, sem êxito em pertencer a outra.

Entretanto, para além das colonialidades normalmente estudadas (do poder, do saber e do ser), impende ressaltar também a perspectiva pouco difundida da colonialidade de gênero.

Inicialmente, importante compreender a lógica da dicotomia como sendo central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade. Para Lugones (2014, p. 935-936), a dicotomia central da modernidade colonial diz respeito àquilo que é humano contrário àquilo não é humano. Tal dicotomia se constituiu na colonização das Américas e do Caribe, com a hierarquização dos colonizadores (humanos) sobre os colonizados (não humanos). E esta dicotomia, vale dizer, veio acompanhada de outras categorias hierárquicas dicotômicas, como a existente ente homem e mulher.

Para contribuir com a ideia de que a dicotomia do gênero foi reproduzida no período colonial, extrai-se de estudos feministas e de gênero, que povos originários, povos indígenas, grupos sociais e comunitários que foram colonizados não possuíam esta concepção hierarquizada e dual de gênero visualizada na metrópole. Tais pesquisas demonstram que esses povos possuíam maior transitoriedade das posições de gênero, contando com relativa igualdade, maior respeito pela homossexualidade, ou identidades de gêneros mais fluidas (GOMES, 2018, p. 70). Ou seja, tal fato é capaz de demonstrar que as imposições de gênero

masculino e feminino da forma que conhecemos hoje tiveram início com o período colonial, permanecendo de forma estruturante até os dias atuais.

Nesse sentido, entrelaçando duas importantes correntes de análise, Lugones vai abordar aquilo que ela denomina de “sistema colonial moderno de gênero”. A primeira vertente de análise abrange a interseccionalidade, e a exclusão e exploração histórica das mulheres negras. O segundo plano de análise seria a colonilidade do poder tão difundida por Aníbal Quijano. (LUGONES, 2008, p. 75-77).

No que diz respeito à interseccionalidade⁷, Lugones relembra que até mesmo o movimento feminista ignorou, inicialmente, questões de raça e gênero, pois se cingia a lutar e questionar os papéis, estereótipos, desejos e imposições feitas tão somente para as mulheres burguesas e brancas. Para a autora, imprescindível trazer para a discussão questões interseccionais, como a articulação entre trabalho, gênero e a colonialidade do poder. (LUGONES, 2008, p. 75-86).

E no que diz respeito à colonialidade do poder de Quijano, Lugones critica a abordagem do autor, por ser insuficiente e não abranger as violências e explorações vivenciadas por mulheres negras e indígenas, por exemplo, já que Quijano afirma que a ligação entre raça e exploração capitalista é constitutiva do sistema de poder experimentado na colonização das Américas, ignorando a colonialidade de gênero, e relatando o gênero somente em termos de acesso sexual às mulheres (LUGONES, 2014, p. 939).

Nessa perspectiva, o sistema moderno-colonial de gênero consiste em compreender a natureza e extensão das mudanças na estrutura social que foram impostas pelos processos constitutivos do capitalismo europeu colonial/moderno, que se formaram de forma heterogênea, descontínua, lenta, e permeados pela colonialidade do poder, que violentamente inferioriza as mulheres colonizadas. Vale lembrar que, historicamente, as mulheres brancas europeias eram vistas como frágeis, fisicamente e mentalmente, enquanto que as mulheres negras e aquelas que foram escravizadas eram vistas como o oposto, como sendo fortes para transportar qualquer tipo de trabalho e perversão sexual. Com efeito, este “sistema

⁷ A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 07)

de gênero” foi consolidado com o avanço do projeto colonial da Europa, e consolidado na modernidade tardia. (LUGONES, 2008).

O “sistema de gênero” tem, portanto, um lado visível/claro e um oculto/escuro. O lado visível/claro é constituído pelo significado de "homem" e "mulher" no sentido moderno/colonial, onde as mulheres burguesas brancas, por serem vistas como frágeis de corpo e mente, são comumente excluídas de posições de autoridade ou de produção de conhecimento, sendo que seu papel seria somente reproduzir para os homens brancos. O lado oculto/escuro, por outro lado, é completamente violento, afetando mulheres negras e tantas outras que não se enquadram dentro no padrão normativo do gênero, como mulheres transexuais ou travestis, por exemplo, na medida em que as reduziu a seres não humanos, já que submetidas comumente a sexo forçado e exploração de trabalho. (LUGONES, 2008).

Por certo que colonialidade de gênero não pode ser ignorada nos estudos decoloniais, notadamente diante da imposição dos papéis atribuídos aos homens e os papéis sociais atribuídos às mulheres, os quais foram estabelecidos e permanecem estagnados desde o período colonial, ressaltando-se as relações de gênero também como bases estruturantes da modernidade.

Sem olvidar na importância das colonialidades do poder, do ser e de gênero, consubstanciada na interligação com a colonialidade do saber, este trabalho terá como foco a relevância em estudar esta última, principalmente diante da necessidade em romper-se com o saber único do conhecimento, reconhecendo a pluralidade racial e saberes específicos como forma de engrandecimento de povos inferiorizados.

A despeito de a ideia de “colonialidade” ter sido disseminada e difundida pelo autor Aníbal Quijano, notadamente a partir de 1990, para Grosfogel, entretanto, a colonialidade não é original do autor, já que outros anteriormente tenham utilizado a ideia com nomenclatura diferente (GROSFOGUEL, 2018, p. 60).

Ainda que não se negue a grande influência de Quijano para o tema, e para a solidificação deste, importante relembrar outros pesquisadores anteriores que estudaram a temática colonialidade sob outro nome, como: Frantz Fanon (“racismo como infraestrutura”), em 1952 e 1961; Angela Davis (“gênero como privilégio da mulher branca” ou “mulheres negras vistas como fêmeas e não como mulheres”), em 1981; Aimé Césaire (“relação reducionista entre raça e classe”), em 1950 e 1957; Du

Bois e Malcolm X (“supremacia branca”), em 1935 e 1965, respectivamente, dentre outros (GROSFOGUEL, 2018, p. 60).

Sem dúvida um dos méritos a respeito dos estudos do grupo M/C foi trazer para o plano da discussão a importância da raça e racismo como dimensões estruturantes do sistema-mundo moderno/colonial. Isso porque o racismo é tão estruturante que define quem têm direito de viver e quem não têm – a exemplo do caso do genocídio de jovens negros de periferias - além de ser um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não podem (BERNARDINO-COSTA, et. al., 2018, p. 11).

Outra relevante contribuição do grupo M/C - que será melhor abordada no próximo tópico sobre a perspectiva crítica dos Direitos Humanos - é a noção geopolítica e corpo-política do conhecimento como crítica ao eurocentrismo e ao cientificismo. Explica-se que o cientificismo e o eurocentrismo deram origem a uma ideia de universalismo abstrato, o qual marca a produção de conhecimento, e outros âmbitos da vida, como: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc. Nesse sentido, a Europa e o modelo norte-americano são vistos como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização de vida são tratadas como atrasadas e equivocadas (BERNARDINO-COSTA, et. al, 2018, p. 10-11).

O universalismo abstrato, nesse sentido, é representado pelo seu caráter hegemônico e desincorporado, sem localização geopolítica. Já o universalismo concreto não esconde seu lugar de enunciação, suas influências corpo-políticas e geopolíticas. Diferente daquele, este supõe um projeto político que propõe diálogos horizontais entre as diversas particularidades, e permite a coexistência dos particulares, sem que cada um precise se esconder atrás de uma ideia abstrata ou desincorporada (BERNARDINO-COSTA, et. al, 2018, p. 13-15).

Isso significa um olhar mais atento para os sujeitos sem olvidar suas diferenças e peculiaridades, sem negar o seu local periférico, e suas diferenças estéticas e corpóreas. Ou seja, reconhecer sujeitos outros que não se enquadram dentro do padrão normativo de homem branco, heterossexual, europeu e cristão.

No mesmo sentido dos estudos decoloniais do grupo Modernidade/Colonialidade, a interculturalidade aparece para se contrapor a ideia do multiculturalismo assimilacionista dos movimentos pós-coloniais, pois busca a

relação e o respeito entre diferentes grupos sociais, mormente por meio de processos democráticos e dialógicos.

É consenso entre os pesquisadores que o termo “interculturalidade” surgiu na América Latina, no âmbito educacional indígena. E, a despeito da história sobre a educação indígena não tenha se dado de forma linear, importante destacar períodos de transição até identificar o surgimento da interculturalidade no continente. Inicialmente, verifica-se como marco a imposição de cultura dominante de forma violenta, no período colonial até as primeiras décadas do século XX. Posteriormente, a imposição cultural ganhou novo formato: o do assimilacionismo. Para tanto, criaram-se as escolas bilíngues, em que a finalidade era que os povos tradicionais fossem alfabetizados, e, assim, mais “civilizados” de acordo com a cultura dominante (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 155-157).

Denota-se que o assimilacionismo, em que pese não configurar uma violência na sua forma física, representa uma imposição por meios outros, com a mesma finalidade: impor uma cultura superior sobre aquela que se considera como inferior.

Destaca-se como último marco do processo de educação intercultural indígena, a partir da década de 80, em que, com muita luta, a população indígena passou a participar das definições acerca da educação. Nessa etapa, o modelo bilíngue passa a ter um discurso mais amplo, “[...] onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 155-157).

Diz-se, então, que o modelo intercultural é mais abrangente do que o multiculturalismo, porque aquele reforça a identidade dos grupos étnicos minoritários, buscando a aquisição de conhecimento cultural destes povos (GUZMAN; GUEVARA, 2015, p. 27).

Pode-se dizer, dessa forma, que a interculturalidade aparece do clamor de comunidades e movimentos das populações tradicionais e afrodescendentes, notadamente na América Latina, visando principalmente a real ruptura entre colonizadores e colonizados, por meio de transformação social que resulte em novos saberes, outras práticas políticas, e, conseqüentemente, uma nova sociedade (VIEIRA, 2015, p. 234).

A interculturalidade, nesse contexto:

Visa assim à superação do horizonte da tolerância e das diferenças culturais e a transformação das culturas por processos de interação. Desta forma, a interculturalidade se afirma em um pensamento pós-colonial, que assume que a integração étnica própria do multiculturalismo é uma estratégia de assimilação cultural, que esconderia um propósito homogeneizador do liberalismo. Nesse sentido, a interculturalidade se apresenta como uma crítica ao multiculturalismo e ao liberalismo (VIEIRA, 2015, p. 234).

Referida interculturalidade, a qual a autora Catherine Walsh (2009, p. 21-22) denomina de “interculturalidade crítica”, propõe uma ruptura na estrutura colonial, com mudanças políticas e sociais, as quais surgem de lutas e reivindicações dos próprios povos excluídos. É principalmente uma luta contra a hegemonia do saber e do poder advindos notadamente da Europa ocidental.

Com efeito, Walsh (2009, p. 23) explica as diferenças entre a interculturalidade funcional, também chamada de multiculturalismo, com a interculturalidade crítica:

Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação.

É um movimento de resistência dos próprios povos dominados em contrapartida da cultura imposta dominante. Busca, então, dar voz e visibilidade para culturas e saberes que foram até então calados e silenciados, revelando as estruturas do poder, do saber e do ser frutos da colonialidade, que acabam naturalizando a desigualdade, mantendo e ocultando a negação e exclusão de culturas diversas.

Com efeito, a interculturalidade preconiza que as culturas são todas incompletas, e que a solução seria um diálogo intercultural, por meio da hermenêutica diatópica.

Sobre o diálogo intercultural, Santos (2008, p. 459-460) afirma:

O verdadeiro ponto de partida do diálogo é o momento de frustração ou de descontentamento com a cultura a que pertencemos, um sentimento, por vezes difuso, de que a nossa cultura não fornece respostas satisfatórias para todas as nossas questões, perplexidades ou aspirações. Este sentimento suscita a curiosidade por outras culturas e suas respostas, uma curiosidade quase sempre assente em conhecimento muito vagos dessas culturas. De todo o modo, o momento de frustração ou de descontentamento envolve uma pré-compreensão da existência e da possível relevância de outras culturas. Dessa pré-compreensão emerge a consciência da incompletude cultural e dela nasce o impulso individual ou coletivo para o diálogo intercultural e para a hermenêutica diatópica⁸.

Seguindo a premissa de Boaventura de Sousa Santos, de que todas as culturas são incompletas, Rubio (2014, p. 55) acrescenta que “todo conflito intercultural não deve ser tratado como problema incômodo e rejeitável, mas exatamente o contrário, como um desafio de trocas com que há que se conviver para que a vida não perca sua dinamicidade”.

O reconhecimento e o diálogo com outras culturas engrandecem, aproximam, e colaboram com a quebra de paradigmas, com a ruptura de conceitos negativos do outro, e principalmente tendem a minorar as desigualdades sociais.

Entretanto, impende destacar que “[...] a interculturalidade, enquanto diálogo entre diversas culturas e saberes, só é possível pela dissolução das estruturas coloniais de longa duração, indissoluvelmente ligada ao processo de decolonialidade [...]” (TAVARES; GOMES, 2018, p. 58).

Com efeito, denota-se a convergência entre a interculturalidade e os estudos decoloniais, porquanto ambos afirmam a necessidade de diálogo entre as culturas, para a emancipação de povos subalternos, ressaltando a importância das salas de aula para uma educação com saberes outros, objetivando que o espaço escolar transforme-se em local “[...] de múltiplas aprendizagens, cooperativas e solidárias, de exercício crítico da democracia, de diálogo intercultural, de aprendizagem da liberdade e de uma cidadania emancipatória e participante” (TAVARES; GOMES, 2018, p. 58).

Nesse sentido, a interculturalidade “[...] se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder

⁸ “O objetivo central da hermenêutica diatópica consiste precisamente em fomentar auto-reflexividade a respeito da incompletude cultural. Neste caso, a auto-reflexividade exprime o reconhecimento da incompletude cultural da cultura de cada um tal como é vista ao espelho da incompletude cultural de outra cultura em diálogo” (SANTOS, 2008, p. 460).

e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas.” (WALSH, 2009, p. 23).

Para a implantação de um modelo intercultural e decolonial, portanto, muitas medidas precisam ser tomadas, principalmente no âmbito educacional, a fim de garantir uma efetiva mudança na estrutura social de dominação dos povos deixados à margem social. Nessa perspectiva, diante da invisibilidade e exclusão de povos e culturas outras, imprescindível trazer para a discussão a trajetória da construção dos direitos humanos, notadamente quando foram criados e pensados voltados à realidade europeia, do homem branco, heterossexual, burguês e cristão, distanciando-se da realidade latina americana.

2.4 A PERSPECTIVA CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS E CONTEXTO RACIAL

Os Direitos Humanos considerados como aqueles essenciais aos indivíduos são frutos de lutas históricas para o reconhecimento e garantia de direitos que têm como pilar a dignidade da pessoa humana.

Conforme já destacado anteriormente, muitas guerras e atrocidades foram e são iniciadas por conta de diferenças culturais, principalmente quando uma cultura se considera superior a outra, como ocorreu no holocausto. Com o pós 2ª Guerra Mundial, as nações se viram obrigadas a enfrentar os problemas relacionados à negação dos direitos humanos de forma global, a fim de se evitar que novas atrocidades voltassem a tomar força e se propagar.

Após a criação da Organização das Nações Unidas, em 1945, criaram-se instrumentos normativos no âmbito internacional, dos quais se destaca a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Foi nesse período, portanto, que se internacionalizou a ideia dos direitos humanos, em que qualquer ser humano teria como garantia mínima de proteção a dignidade humana, passando a ser reconhecido como sujeito de direito no cenário internacional, para além da esfera de domínio estatal. Entretanto, tais instrumentos normativos foram construídos eivados de caráter universalista e abstrato, levando-se em conta, principalmente, as lutas e a trajetória eminentemente burguesa e liberal da Europa.

O processo histórico dos direitos humanos deu ensejo à “teoria das gerações/dimensões”, a qual foi disseminada e até hoje possui força, a despeito de duras críticas no que diz respeito a tal perspectiva dos direitos humanos.

A ideia das três gerações dos direitos humanos foi lançada pelo jurista francês Karel Vasak, no ano de 1979, em Conferência realizada no Instituto Internacional de Direitos Humanos de Estrasburgo (França). O autor da teoria associou cada geração com um componente da máxima da Revolução Francesa: “*liberte, égalité et fraternité*” (liberdade, igualdade e fraternidade). (RAMOS, 2014, p. 55).

Para Ramos (2014, p.55), a primeira dimensão diz respeito aos denominados “[...] *direitos de liberdade*, que são direitos às *prestações negativas*, nas quais o Estado deve proteger a esfera de autonomia do indivíduo. São denominados também “direitos de defesa”, pois protegem o indivíduo contra intervenções indevidas do Estado [...]” (grifos do autor).

Nessa perspectiva, entendem-se como direitos de primeira dimensão aqueles que demandam uma ausência da intervenção estatal, garantindo direitos individuais civis e políticos ao cidadão. Tais direitos representam a luta liberal burguesa por uma maior garantia e proteção contra as intervenções estatais.

Por outro lado, os direitos de segunda dimensão são denominados direitos de igualdade, e demandam efetivo papel do Estado para garantir a sua efetividade.

Sobre os direitos de segunda dimensão, Ramos (2014, p. 56) destaca:

Os direitos sociais são também titularizados pelo indivíduo e oponíveis ao Estado. São reconhecidos o direito à saúde, educação, previdência social, habitação, entre outros, que demandam prestação positivas do Estado para seu atendimento e são denominados *direitos de igualdade* por garantirem, justamente às camadas mais miseráveis da sociedade, a concretização das liberdades abstratas reconhecidas nas primeiras declarações de direitos.

Já os direitos de 3ª dimensão, ou de solidariedade, são aqueles de titularidade do coletivo, como direito ao desenvolvimento, direito à paz, e, principalmente, direito ao meio ambiente equilibrado. São direitos que têm como objetivo a manutenção da espécie humana em um ambiente saudável (RAMOS, 2014, p. 56).

Nota-se, portanto, que as dimensões de direitos humanos estão diretamente ligadas à luta histórica notadamente burguesa e da Europa ocidental, marcados pelos ideais da Revolução Francesa, e consolidando o caráter eurocêntrico que se disseminou como uma verdade para todo o mundo.

No mesmo sentido universalista, destaca-se como grande referência de instrumento normativo no âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

Sobre a Declaração de 1948, Piovesan (2003, p. 34) aponta:

A Declaração de 1948 introduz a concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos, sendo a dignidade humana o fundamento dos direitos humanos. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. Ao consagrar direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais, a Declaração ineditamente combina o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade ao valor da igualdade.

Denota-se, entretanto, dos dispositivos e do próprio preâmbulo da Declaração, apontamentos no sentido de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (art. 1º), e que todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (art. 3º). Tais dispositivos, no entanto, reafirmam o caráter universal dos direitos humanos, com sujeitos abstratos (Assembleia Geral da ONU, 1948).

Daí porque se extrai a importância do estudo dos direitos humanos sob a perspectiva crítica, principalmente se tais direitos conseguem alcançar a proteção de povos e culturas que se distanciam do modo de vida europeu.

Nesse sentido, o universalismo concreto, já mencionado anteriormente, permite a afirmação da existência e o conhecimento daqueles que foram apagados, invisibilizados e negados pela colonialidade, a exemplo das mulheres negras, que necessitam diariamente denunciar e afirmar sua localização nas estruturas do poder por meio de suas experiências vivenciadas. Os africanos escravizados e seus descendentes também reafirmam a geopolítica e corpo-política do conhecimento, pois contribuíram com a criação e a invenção de uma nova cultura, elaborando novas formas de espiritualidade, conhecimento, subjetividade, sociabilidade. E

reafirmar diferentes culturas representa também um projeto político, que traz em seu bojo não somente a dimensão da resistência, mas também da esperança (BERNARDINO-COSTA, et. al, 2018, p. 15-16).

E é a partir da realidade de sujeitos concretos que surge a necessidade em se repensar o modelo tradicional dos Direitos Humanos, o qual foi pensado e construído de acordo com a realidade europeia, sob o manto da universalidade, visando a proteção tão somente do homem branco, heterossexual, europeu, cristão.

Nesse sentido,

A teoria crítica dos Direitos Humanos refuta a visão ocidental de tais direitos, dotada de caráter universal e abstratismo, já que construída sob a ótica de um sujeito europeu, branco, homem e burguês, mostrando-se insuficiente para alcançar os diversos sujeitos de direito por conta do pluralismo cultural existente (LIMA; KELLER, 2018, p. 18).

E no que diz respeito à visão tradicionalmente conhecida sobre as dimensões dos direitos humanos, mencionada anteriormente, é de se ponderar que tal trajetória linear pode ser melhor observada em países de primeiro mundo, principalmente da Europa. Entretanto, não se coaduna na mesma proporção em países periféricos, como o caso brasileiro. Isso porque, dentre outros motivos diversos, “não tivemos uma ‘revolução burguesa’. As nossas classes proprietárias não lutaram em defesa de liberdades civis e políticas que lhes tivessem sendo negadas. Também nunca tivemos uma revolução proletária” (FEITOSA, 2006, p. 41).

Diferentemente do que tradicionalmente aprendemos, na prática, os direitos humanos não podem ser considerados universais, “[...] pois não são garantidos de forma universal a todos os seres humanos e são violados no mundo todo, muitas vezes de forma grosseira. A lacuna entre a teoria e a retórica dos direitos humanos e as realidades concretas ainda precisa ser preenchida”. (EBERHARD, 2004, p. 160).

É fácil perceber que o plano teórico dos direitos humanos acaba se distanciando de sua efetividade e aplicação na prática, ou seja, o plano formal se afasta do plano material.

Para alinhar o plano teórico e a prática dos direitos humanos, importante que se refute a ideia eurocêntrica e linear construída pelo próprio ocidente baseada tão somente na trajetória burguesa liberal. Para tanto, é preciso introduzir o elemento intercultural a fim de evitar o silenciamento e a segregação de culturas que

não se introduzem dentro do estilo de vida sociocultural do ocidente (RUBIO, 2014, 48-50).

Falar em Direitos Humanos sem trazer para a discussão questões que estão na estrutura da nossa sociedade – como racismo e sexismo – corrobora com a permanência de uma concepção colonial, criando e mantendo novas “prisões” (BALDI, 2017, p. 4-5)

E essas “prisões” podem ser notadas pelos locais à margem social que ainda se encontra a população negra: “[...] seja nas favelas, em empregos inferiores, nos salários reduzidos, na exploração sexual das mulheres negras, e, principalmente, no grande contingente carcerário, que separa e destrói milhares de famílias” (LIMA; KELLER, 2018, p. 20).

Para Baldi (2017, p. 4), a fim de romper com a estrutura das “prisões”, “é necessário incorporar as ferramentas analíticas, a riqueza conceitual acumulada ao longo das histórias de opressão marcadas pela experiência colonial racista e sexista”.

Não se pode, portanto, negar a trajetória e as lutas sociais vivenciadas pela raça negra ao falar em direitos humanos, diante da necessidade de se proteger sujeitos reais, dotados de valores e personalidades, sob pena de se propagar a imposição cultural e o silenciamento de diversas vozes.

É importante destacar que,

[...] lo que convencionalmente denominamos derechos humanos, no son meramente normas jurídicas nacionales o internacionales, ni meras declaraciones idealistas o abstratas, sino procesos de lucha que se dirijan abiertamente contra el orden genocida y antidemocrático del neoliberalismo globalizado⁹ (HERRERA FLORES, 2005, 101).

Os direitos humanos não devem ser desvinculados dos processos de lutas de grupos sociais que buscam a emancipação humana. Vale dizer, nesse sentido, que as normas jurídicas alcançadas, por si só, não são suficientes para o reconhecimento dos direitos humanos, havendo a necessidade de uma permanente busca, por meio de ONGs, Associações, movimentos sociais, sindicatos, partidos

⁹ “O que convencionalmente chamamos de direitos humanos, não são apenas normas legais nacionais ou internacionais, nem meras declarações idealistas ou abstratas, mas processos de luta que abertamente dirigem contra a ordem genocida e antidemocrática do neoliberalismo globalizado” (tradução nossa).

políticos, e principalmente reivindicações de grupos inferiorizados (indígenas, mulheres e negros). (HERRERA FLORES, 2009, p.71).

A visão hegemônica e abstrata dos direitos humanos que tem como centro a Europa ocidental, e deixa de lado a trajetória histórica de resistência da população negra, não se verifica suficiente para o alcance da efetividade de seus direitos. Estudaremos, no próximo capítulo, as especificidade do racismo brasileiro e o contexto da luta antirracista no Brasil, dando enfoque à trajetória da luta pela educação, a qual, inclusive, contribuiu para a promulgação da lei central do presente estudo.

3 AS ESPECIFICIDADES DO RACISMO À BRASILEIRA E O CONTEXTO DA LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL

Conforme visto no capítulo anterior, o período colonial contribuiu para a formação da ideia de que os seres humanos seriam divididos em “raças”, e isso seria um fator determinante para definir em que local da sociedade determinado grupo estaria inserido. Enquanto os povos colonizadores eram vistos como povos superiores e civilizados, os colonizados, por outro lado, eram vistos como selvagens e inferiores, contribuindo para a percepção e criação no imaginário social de hierarquia entre as raças.

E o discurso de superioridade e inferioridade das raças, posteriormente, passou a ser fortalecido pela própria ciência biológica, que estava disposta a afirmar que algumas raças eram “naturalmente” superiores a outras, buscando legitimar ainda mais a exploração da raça branca sobre outras, como negros e índios.

No caso brasileiro, em que pese as suas especificidades, importante lembrar que, em um primeiro momento, o Brasil importou da Europa as teorias raciais, afirmando a necessidade de um “embranquecimento” do povo brasileiro, onde o próprio governo fomentava a imigração de povos europeus brancos.

Posteriormente, notadamente a partir de 1930, houve uma evidente mudança no discurso racista brasileiro, impulsionada pela negação do racismo científico, e aliada a diversos autores da literatura brasileira, momento em que se passou a fortalecer a ideia de um país mestiço e homogêneo.

Nesse segundo capítulo, portanto, serão estudadas, inicialmente, as teorias raciais e a trajetória do racismo, demonstrando as especificidades do racismo brasileiro, construído, sobretudo, sobre o mito da democracia racial, o qual contribui para o desencorajamento da luta antirracista.

Posteriormente, será abordada a contribuição dos movimentos negros na luta antirracista, dando enfoque à trajetória da luta pela educação, a qual, inclusive, contribuiu para a promulgação da lei central do presente estudo.

Também será abordada a temática da branquitude, a qual se demonstra de relevante importância para os estudos das relações raciais, sem retirar o protagonismo do povo negro na luta contra o racismo. Dessa forma, será abordada a trajetória dos estudos sobre branquitude, o seu conceito - o qual não se verifica regular e/ou homogêneo -, a “invisibilidade” relacionada à temática, que seria a não

percepção do privilégio pelos sujeitos brancos, bem como a necessidade em se estudar a branquitude no caso específico brasileiro.

Por fim, será abordada a luta contra a colonialidade do saber, a partir do pensamento afrodiaspórico, na busca de construir uma sociedade mais justa e igualitária, a fim de desconstruir o universalismo do conhecimento eurocentrado, enfrentando e fraturando a colonialidade/modernidade, o racismo, o patriarcalismo e o capitalismo.

3.1 TEORIAS RACIAIS E O RACISMO BRASILEIRO

As especificidades do racismo brasileiro demandam uma análise sobre a sua trajetória e a influencia no imaginário das pessoas, notadamente no que diz respeito à superioridade e inferioridade de certas raças sobre outras. Para tal compreensão, importante destacar as teorias raciais produzidas na Europa, principalmente no século XIX, as quais foram importadas pelos brasileiros.

As distinções existentes entre os mais variados povos, seja na cor da pele, nos traços fenotípicos, no modo de organização social, ensejaram estudos científicos variados, a fim de explicar tais diferenças e justificar, por meio de um viés científico, a dominação e exploração de determinados povos sobre outros.

Dentre as teorias que surgiram no século XIX, destacam-se duas que divergiam entre si e que, posteriormente, foram influenciadas pela teoria evolucionista de Darwin¹⁰. A primeira, monogenista, partia da premissa de que todos os homens teriam derivado de uma origem comum, e que suas variações consistiam em humanos mais perfeitos (que se aproximavam do Éden), ou menos perfeitos e degenerados. Pode-se dizer que tal teoria se aproximava dos dogmas da igreja. Contrapondo a ideia da primeira, a hipótese poligenista, por sua vez, pregava a existência de vários centros de criação, que dariam origem às variadas raças. Essa teoria estudava as diversidades biológicas e naturais dos seres humanos, marcada por um determinismo em razão de análises externas e comportamentais dos indivíduos. Cita-se, como exemplo, a divulgação das ideias de Cesare Lombroso, na

¹⁰ Com a sua obra “A Origem das Espécies” (1859), Darwin contrapôs a ideia do criacionismo, e buscou explicar por meio do evolucionismo a origem da vida e a diversidade das espécies na terra, por meio da teoria conhecida como “seleção natural”, a qual, em termos resumidos, afirmava que os organismos mais bem adaptados ao meio teriam maiores chances de sobrevivência do que aqueles menos adaptados. (Frezzatti Júnior, 2011).

aérea da criminologia, indicando que certos indivíduos, em razão de características hereditárias, tinham maior ou menor tendência à prática de crimes. (SCHWARCZ, 1993, p. 63-65).

Vale destacar que ambas acabaram sendo influenciadas pelo evolucionismo de Darwin. A teoria monogenista fortaleceu a ideia de hierarquização de povos, principalmente em razão de diferentes níveis mentais e morais. Os poligenistas também aderiram ao evolucionismo, de modo que, além de ambas as teorias assumirem concepções Darwinistas, também atribuíram “[...] ao conceito de raça uma conotação bastante original, que escapa da biologia para adentrar questões de cunho político e cultural” (SCHWARCZ, 1993, p.72). Ou seja, além do fator biológico, as vivências dos povos, por conta de fatores de organização e cultura, passaram a ser interpretados também como elementos que justificavam as diversidades raciais e a consequente hierarquização entre elas.

Com efeito,

Nesta hierarquização das raças humanas identificáveis por influência das duas teses – monogênese e poligênese –, os grupos raciais brancos (os de origem europeia) foram considerados superiores hierarquicamente em comparação com os grupos de negros e mestiços que compunham no Brasil, do início do século XX, parcela significativa da população brasileira (LIMA, 2015, p. 113).

De forma paralela, ressalta-se o fortalecimento de uma escola em que se afirmava a ideia de um determinismo de cunho social, denominada “darwinismo social” ou “teoria das raças”. Tal concepção ia de encontro à mistura das raças, sendo que qualquer “cruzamento” seria visto como um erro. A finalidade da referida escola era clara: “[...] enaltecer a existência de “tipos puros” – e portanto não sujeitos a processos de miscigenação – e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social” (SCHWARCZ, 1993, p.78).

Justificavam a inferioridade e superioridade de determinadas raças em razão do caráter biológico. Essa teoria racial, “procurava ‘naturalizar’ diferenças e fazer de questões políticas e históricas dados ‘inquestionáveis’ da própria biologia” (SCHWARCZ, 2012, p. 20).

Denota-se, portanto, que diversos foram os teóricos raciais que tinham como concepção fundamental fortalecer a ideia de raça e cultura utilizando-se de critérios deterministas para tanto. Atributos e fenotípicos externos eram

constantemente utilizados na tentativa de explicar as diferenças raciais, naturalizando as diferenças na própria ciência biológica.

A mistura entre as raças era algo degenerativo, confirmando um “ideal político” para a separação, submissão e até mesmo exclusão de determinadas raças vistas como inferiores, notadamente quando o “darwinismo social” “evoluiu” para a teoria da “eugenia”. Esta cumpria um papel político e social na intervenção da reprodução da população, acreditando que as nações só alcançariam o bom desenvolvimento com raças puras e sem misturas entre si (SCHWARCZ, 1993, p. 78-80).

Importante destacar que a diversidade humana produziu curiosidade entre os cientistas e a necessidade em se buscar uma explicação científica para a variabilidade dos seres humanos. Para tanto, diversos foram os estudos para classificar as raças, que pavimentaram o caminho para a raciologia¹¹. Entretanto, tais estudos não limitaram suas pesquisas para a classificação dos grupos humanos em razão de suas características físicas (cor de pele e traços morfológicos). Desde o início, hierarquizavam as diferentes raças em decorrência de características psicológicas, morais, intelectuais e culturais, afirmando a superioridade da raça branca em razão das demais (MUNANGA, 2003, p. 5).

Na verdade, constituía-se em uma classificação que dava legitimidade e justificava a exploração de uma raça sobre a outra.

Assim, os indivíduos de raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a raça negra mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, p. 5).

Essas teorias raciais e necessidade de classificação das raças (raciologia) tinham o propósito específico de reafirmar e legitimar a dominação da

¹¹ A raciologia consistia em uma pseudo-ciência que tomou força no início do século XX, e baseando-se na classificação e hierarquização das raças “[...] tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana”. (MUNANGA, 2003, p. 5).

raça branca vista como superior sobre as demais raças. Buscava-se naturalizar as hierarquias das raças, tendo como fundamento bases e teorias “científicas”.

Entretanto, foi a própria ciência biológica que afastou a crença de que existiam raças biologicamente diferentes. No século XX, cientistas concluíram que, a despeito da diversidade humana e dos diferentes patrimônios genéticos, tais diferenças não seriam suficientes para classificar os seres humanos em raças distintas (MUNANGA, 2003, p. 4-5).

Na realidade, apesar do desuso do termo “raça” tendo como conotação o sentido biológico, deve-se considerar as questões sociais e históricas que diferenciam as raças, principalmente quando se diz respeito às questões relacionadas à exploração da raça negra, e sua permanência em locais à margem da sociedade.

Nesse sentido,

[...] o conceito persiste no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão. (MUNANGA, 2003, p. 6).

Em outras palavras, Guimarães (2005, p. 11-31) concorda que o termo “raça” não corresponde a nenhuma realidade natural ou biológica, limitando-se tão somente ao mundo social. Ou seja, raça, na concepção do autor, é uma construção social e deve ser estudada por um ramo próprio da Sociologia ou das Ciências Sociais.

No que diz respeito à realidade brasileira, importante estudar o impacto que as teorias raciais tiveram sobre nossa sociedade. Vale ressaltar, inicialmente, que o Brasil passou por um período de 388 (trezentos e oitenta e oito) anos de escravidão, sendo o último país da América a pôr fim ao sistema escravocrata. Entretanto, o término desse sistema de violência e desumanização não significou a ruptura da exploração dos brancos sobre os negros. A abolição da escravatura, assinada em 13 de maio de 1888, significou tão somente a liberdade formal com o sistema de exploração sobre os negros.

Vale lembrar que a lei da “abolição” possuiu tão somente dois dispositivos, sendo eles: “Art. 1º É declarada extinta desde a data desta Lei a

escravidão no Brasil.”, e “Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário”. Entretanto, por óbvio que a complexidade do tema demandaria muito mais do que dois dispositivos para a ruptura de uma estrutura econômica baseada na exploração do trabalho escravo, ou seja, na desumanização e coisificação do corpo negro.

Os próprios abolicionistas, nesse contexto, não se importavam com as relações raciais e as consequências sociais da abolição da escravatura, porquanto tinham interesses econômicos particulares, não levando em conta o destino dos negros com o fim da escravidão (GUIMARÃES, 2005, p. 49-50).

E, com o fim do sistema escravocrata, o Brasil passou a importar as teorias raciais europeias, baseadas no racismo científico, impulsionando o embranquecimento nacional, com a ideia de que “[...] o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro [...]” (GUIMARÃES, 2005, p. 53).

No Brasil, é com a entrada das teorias raciais, portanto, que as desigualdades sociais se transformaram em matéria de natureza. Tendo por fundamento uma ciência positiva e determinista, pretendia-se explicar com objetividade – valendo-se da mensuração de cérebros e da aferição das características físicas – uma suposta diferença entre os grupos. A “raça” era introduzida, assim, como base nos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos segundo seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania e do arbítrio. (SCHWARCZ, 2012, p. 37)

Com a nítida intenção de tornar o Brasil mais embranquecido, percebeu-se uma maciça política para importar imigrantes ao país, notadamente nos últimos anos do império, acreditando-se na supremacia da raça branca e que a miscigenação resultaria em uma nação cada vez mais branca. (SCHWARCZ, 2012, p. 37).

A ideologia do “branqueamento” surgiu no contexto histórico de mudança no cenário de uma sociedade escravocrata, servindo, assim, como uma saída ideológica para esse momento de transformação política e econômica. Isso porque a elite nacional - com aparato do Estado - passou a importar a mão-de-obra europeia e branca, servindo para excluir e não integrar no mercado de trabalho os negros então libertos. (HOUFBAUER, 2003, p. 68-69). A ideia era tornar a nação mais branca, ao mesmo tempo em se pretendia excluir os negros que aqui viviam.

Denota-se, portanto, que o racismo no Brasil, inicialmente, era explícito e fortificado pelos ideários do então “racismo científico” (GUIMARÃES, 2005, p. 52). Com efeito, o mito do branqueamento nacional e da superioridade da raça branca

trouxeram consequências que perduram até os dias atuais no imaginário da população brasileira, notadamente no que diz respeito à manutenção das estruturas hierarquizadas, em que, muitas vezes, o negro precisa se assimilar culturalmente para sair da zona do não ser.

Nesta perspectiva, às pessoas negras – que por várias razões – ascendiam socialmente, negar a sua negritude era vital, uma vez que as palavras “negro” e “preto” estavam intrinsecamente associadas com o passado escravista, do qual os grupos raciais negros foram vítimas por quase quatro séculos. Um cuidado necessário ao tratar das relações raciais no Brasil, considerando o mito do branqueamento, é visualizar que a sociedade brasileira está impregnada pelo ideário racista, logo, os negros que ascendem socialmente, embora possam se “metamorfosar” em “branco” – seja por assimilação da cultura branca, seja por negação da própria identidade negra – sofrem, sim, os fenômenos do racismo atribuídos à sua cor; no entanto, o que parece evidente é que o mecanismo do racismo ou até mesmo da discriminação racial torna-se menos visível – violência simbólica (LIMA, 2015, p. 116).

Entretanto, a partir de 1930, pode-se perceber uma “mutação do racismo brasileiro” (GUIMARÃES, 2005, p. 53). O racismo explícito brasileiro passou a ter então outra cara, transformando-se em um racismo velado e mascarado.

Alguns foram os fatores para a mudança da perspectiva do racismo brasileiro. Inicialmente, ressalta-se a negativa no campo científico da ideia de raça no seu caráter biológico, onde se derruiu a ideia de existência de diversas raças humanas. De forma paralela, tem-se o fato de que o embranquecimento da população nacional não teve o resultado esperado, tornando-se insuficiente para explicar as diversas colorações nacionais e o aumento da mestiçagem.

Aliado a tais fatores, ressalta-se que pesquisadores e autores literários, principalmente a partir de 1930, fortificaram a perspectiva de uma nação mestiça e cordial, dando a ideia de ausência do racismo dentro da sociedade brasileira. A literatura passou a enfatizar o país e suas diferentes cores, com termos como “brasilidade”, “país tropical”, reconhecendo a mestiçagem, a fim de reafirmar uma identidade nacional pluriétnica, o que o autor Muniz Sodré (2010, p. 325) chamou de “doutrinas de transigência”, que se propagaram com as obras de Gilberto Freyre e Jorge Amado, por exemplo. (SODRÉ, 2010, p. 325).

Em termos literários, desde os estudos pioneiros de Gilberto Freyre, no início dos anos 30, seguidos por Donald Pierson, nos anos 40, até, pelo menos, os anos 70, a pesquisa especializada de antropólogos e sociólogos, de um modo geral, reafirmou (e tranquilizou), tanto aos brasileiros quanto ao

resto do mundo, o caráter relativamente harmônico de nosso padrão de relações raciais (GUIMARÃES, 2005, p. 39).

Nessa perspectiva, ressalta-se a obra de Gilberto Freyre, *Casa-grande & senzala*, datada de 1933, a qual apresentava de forma positiva o mito das três raças, que conviviam entre si. Com efeito, a obra relatava “[...] que o cruzamento de raças passava a singularizar a nação nesse processo que leva a miscigenação a parecer sinônimo de tolerância e hábitos sexuais da intimidade a se transformarem em modelos de sociabilidade” (SCHWARCZ, 2012, p. 37).

Além de a literatura nacional, outros fatores também contribuíram para ideia de um país mestiço e plural. Diferentemente do que ocorreu em países como os Estados Unidos e África do Sul, onde se presenciaram leis segregacionistas, mesmo após o fim da escravidão, no Brasil, não havia legislação formal para separar os brancos e os negros. Tal fato contribuiu para a formação do mito da democracia racial.

Nesse sentido, enquanto nos Estados Unidos havia segregação racial explícita, marcada com violência e conflitos em razão de regras precisas que definiam as “raças”, o modelo brasileiro apresentou equidade jurídica e ausência de diferenciação formal, ainda que tenha se dado somente no papel (GUIMARÃES, 2005, p. 41).

Entretanto, em que pese a ausência de modelos segregacionistas formalizados pelo Estado após a escravidão, não se observou, por outro lado, qualquer incentivo estatal para a ascensão social dos negros, permanecendo estes em locais marginalizados e periféricos.

Com efeito, o final da escravidão deu ensejo a leis que passaram a prever tão somente uma igualdade formal entre brancos e negros. A segregação, em que pese não formalizada pela lei brasileira, era explícita de formas diversas, como clubes, bares, escolas, universidades, que tinham distinção entre brancos e negros ou não franqueavam a entrada destes.

Nesse sentido, o mito da democracia racial “[...] durante muito tempo acalentado entre nós, provou ser nada mais que isso: apenas um mito, que, no seu ufanismo, anestesia as consciências e posterga o enfrentamento de um dos mais graves problemas nacionais” (SARMENTO, 2006, p. 60),

E a demora para o reconhecimento de uma sociedade racista, nesse contexto, remete também para o atraso na adoção de medidas para se combater o racismo e o preconceito já institucionalizados.

Entretanto, o racismo velado brasileiro demonstrou e continua aparentando ser tão prejudicial quanto o racismo explícito norte-americano, mormente diante da dificuldade em se lutar e combater algo mascarado pela “normalidade”.

[...] apesar de condenado como “politicamente incorreto”, o racismo continua permeando as relações sociais travadas no Brasil. Um racismo muitas vezes velado, “cordial”, que raramente explode em episódios de violência física extrema, mas que nem por isso é menos insidioso. A lógica do regime escravocrata não foi de todo banida e tem refrações modernas nos elevadores de serviço e nos quartos de empregada, do tamanho de armários embutidos, presentes nas residências da classe média brasileira (SARMENTO, 2006, p. 60).

É importante destacar, entretanto, as consequências em se reproduzir o mito de que o Brasil continua sendo uma nação desprovida de preconceito racial. O pensamento de que os negros não são mais discriminados, ou a ilusão de que, com a abolição da escravidão, a liberdade passou a ser suficiente para conferir as mesmas igualdades de oportunidades entre brancos e negros contribuem para a falta de discussão sobre o racismo no Brasil e, como consequência, menos medidas são tomadas para o combate à discriminação.

O mito da democracia racial pela qual as elites dominantes manipulam os conceitos de transculturação e de uma identidade mestiça brasileira trata-se de uma estratégia de classe conservadora, de posicionamento contra projetos que visam estabelecer um debate sobre a definição de uma identidade plural do Brasil, as políticas de afirmação de uma identidade negra positiva (MALOMALO, 2017, p.167).

E essa estratégia acaba concretizando os locais sociais dos brancos e dos negros. Locais naturalizados que Lélia Gonzales (1982, p.15) descreve perfeitamente:

Desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas, etc, até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências

atuais o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” [...] dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço [...] No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias.

Isso significa que as formas de dominação se mantêm, marcadas pela naturalização do lugar social dos negros e dos brancos. Enquanto o lugar “natural” dos brancos é em casas confortáveis, condomínios e empregos valorizados; o lugar “natural” dos negros pertence a favelas, cortiços e prisões. Nota-se, portanto, uma manutenção da estrutura escravocrata, onde o lugar de privilégio continua sendo dos brancos.

No mesmo sentido, o sistema prisional também contribui para a manutenção de locais “naturais”, no caso, as prisões para os negros. O uso da força policial procura uma imposição psicológica por meio do medo e da repressão, em que os mais afetados são os negros, em razão de um sistema policial notadamente racista, que justifica o uso da força com um discurso de ordem e segurança social (GONZALES, 1982, p. 16).

Por óbvio, é possível concluir que a população dominante se beneficia com o próprio sistema racista prisional, na medida em que, por meio da força, da forma mais cruel – privando a liberdade – exclui e cala a população negra.

Pode-se concluir, portanto, que a ideologia do “branqueamento” e a ideia da “democracia racial” configuram componentes importantes do racismo brasileiro. (HOUFBAUER, 2003, p. 42). Tais fatores tiveram tanta força e aceitação que permeiam a sociedade até os dias atuais, pois se encontram vivos e encampados no imaginário das pessoas, mantendo e reproduzindo o racismo.

Não se pode olvidar, entretanto, que, notadamente a partir do ano de 1950, o mito da democracia racial começou a ser questionado no cenário nacional. Nesse contexto, importante relembrar a participação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em um projeto de pesquisa, que teve como participantes os pesquisadores Alfred Métraux, Wagley, Thales de Azevedo, René Ribeiro, Costa Pinto, Roger Bastide, Oracy Nogueira, Aniela Ginsberg, Virginia Bicudo, dentre outros. O projeto permitiu que se conhecesse melhor a “realidade racial brasileira”, e teve importante relevância ao negar estudos

de pesquisadores anteriores, como de Donald Pierson, que negavam a existência do racismo no cenário nacional. (FERNANDES, 2013, p. 34-36).

Entretanto, foi somente em meados de 1980 que ocorreu uma verdadeira mudança sobre a análise das relações raciais no Brasil. Isso porque, sem desmerecer a relevante contribuição do estudo mencionado da UNESCO, vale registrar que as pesquisas se limitavam a analisar o racismo sob uma perspectiva de classes, diante da dificuldade dos negros ingressarem no mercado de trabalho. Essa transformação ocorreu notadamente por meio de pesquisas realizadas por Carlos Hasenbalg, as quais apontaram que a economia era incapaz de conceder a ascensão social dos negros, ressaltando que o preconceito e a discriminação racial têm importante papel na situação marginal em que os negros se encontram. (LIMA, 2015, p. 135-137).

Nesse contexto, torna-se cada vez mais urgente uma tomada de consciência social sobre o histórico do racismo brasileiro, a fim de possibilitar maior debate sobre o assunto, e medidas verdadeiramente democráticas para uma sociedade antirracista. Para tanto, não se pode olvidar a trajetória de luta e embate que os movimentos negros vêm enfrentando por toda história brasileira.

3.2 A CONTRIBUIÇÃO DOS MOVIMENTOS NEGROS NA LUTA ANTIRRACISTA

Vimos que é de primordial importância para o pensamento decolonial e para a luta antirracista que estes tenham origem nas próprias comunidades, notadamente por meio de movimentos sociais engajados.

Com efeito, importante o estudo do Movimento Negro Brasileiro como verdadeiro ator político para uma mudança social, principalmente quando se diz respeito à educação brasileira e ao seu fundamental papel na luta contra o racismo e os pensamentos coloniais construídos.

Não se pode olvidar, nesse contexto, o importante papel do Movimento Negro Brasileiro na busca por ressignificar a ideia de raça, trazendo esta como potência de emancipação do povo negro, questionando a história brasileira e a forma como ela é narrada, a fim de tentar demonstrar como o racismo opera na vida dos brasileiros, não somente na estrutura do Estado, mas de uma forma geral e corriqueira (GOMES, 2017, p. 21).

Nesse sentido,

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, prática e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, p. 21).

Conforme visto no tópico anterior, em que pese não deva ser mais utilizado o termo “raça” ligado a fatores biológicos, o Movimento Negro busca ressignificar o seu uso, para uma interpretação ligada ao histórico social e cultural, reafirmando, assim, o caráter positivo de ser negro e vivenciar a negritude. Tal reinterpretção se torna fundamental para análise do mito da democracia racial e luta antirracista.

A trajetória da criação, fortalecimento e resistência do Movimento Negro é de relevante importância para a emancipação do povo negro, ainda que se saiba que a resistência e luta dos negros é muito anterior à formação estrutural dos movimentos. A dor e a angústia são vivenciadas e experimentadas diariamente em razão do racismo que estrutura a sociedade.

A luta que se originou com a diáspora africana, continuou latente por toda a escravidão, e permanece dia após dias nos locais ainda inóspitos que foram naturalizados para a população negra: periferias, cortiços, prisões, transportes e escolas públicas, trabalhos precários, e assim por diante. Justamente tais discursos dominantes de naturalização de locais e posições que o movimento negro busca derruir diariamente.

Após a abolição da escravatura, importante enaltecer a contribuição do Movimento Negro e a trajetória de luta e resistência para a promulgação da lei estudada no presente trabalho. Os negros e negras passaram a se organizar na formação de associações, as quais Lélia Gonzales chama de “entidades” (1982, p. 21).

Tais entidades poderiam ser consideradas como “recreativas”, as quais tinham anseios ideológicos elitistas, ou “culturais de massa”, em que os exemplos mais conhecidos se constituem nos blocos e escolas de samba. Nesse sentido, pode-se afirmar que o primeiro grande movimento ideológico pós-abolição, denominado Frente Negra Brasileira (FNB), atingiu grande mobilização, com um

número considerável de adeptos, principalmente porque trouxe para o seu âmago esses dois tipos de entidades - “recreativas” e “culturais de massa” (GONZALES, 1982, p. 21-22).

A Frente Negra Brasileira (FNB), associação surgida em São Paulo, no ano de 1931, promovia principalmente a educação de seus membros, criando escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos negros. Pode-se dizer que tinha dentre seus principais objetivos a inserção dos negros na vida social, política e cultural (GOMES, 2017, p. 30).

Nesse sentido,

A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça*. (PETRÔNIO, 2019, p. 3).

Posteriormente, mais precisamente no ano de 1936, a FNB foi transformada em partido político. No ano de 1937, entretanto, referido partido político restou extinto por conta do decreto assinado por Getúlio Vargas que tornava ilegal todos os partidos políticos de oposição (GOMES, 2017, p. 30).

Outro movimento social negro de relevante importância foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), o qual teve como principal liderança Abdias do Nascimento (1944-1968). Tal movimento “nasceu pra contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana” (GOMES, 2017, p. 30), e pode ser considerado como a “mais alta expressão” de entidade cultural de massa (GONZALES, 1982, p. 24).

Também se preocupava com a educação, reivindicando ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, bem como ensino secundário e universitário (GOMES, 2017, p. 30-31).

Com efeito,

Sua posição crítica em face do racismo e suas práticas, seu trabalho concreto de alfabetização, informação, formação de atores e criação de peças que apontam para a questão racial, significou um grande avanço no processo de organização da comunidade (GONZALES, 1982, p. 24)

Denota-se a relevância do TEN para a luta antirracista, pois se buscava uma maior valorização da cultura negra, com exposições de peças teatrais que

contavam ineditamente com atores negros, e abordavam assuntos poucos discutidos no Brasil, como o racismo. Além do papel cultural, o movimento não deixou de lutar pela educação da população negra, acreditando que este seria um importante passo para a inclusão social dos negros.

E, sem diminuir a importância da FNB e do TEN para a luta contra a marginalização do povo negro, importante destacar que ambos foram influenciados pelas ideologias da época.

Considerando que o movimento (FNB) foi criado no início do século XX, a sua ideologia representava o imaginário social da época, guardando um velho resquício das teorias raciais deterministas e influenciado pelo discurso da mestiçagem que começava, nessa época, a repercutir, principalmente a partir da influência das obras de Gilberto Freyre. (LIMA, 2015, p. 127).

Nesse mesmo sentido, a despeito da importância do TEN na luta pela autoestima e identidade da população negra, vale lembrar que o movimento social esteve em sintonia com as ideias de políticas nacionalistas e populistas implementadas pelo governo do Estado Novo de Getúlio Vargas, com ideologias firmadas nos conceitos do assimilacionismo e branqueamento (GUIMARÃES, 2002, p. 89), (LIMA, 2015, p. 131-132).

Concomitante aos movimentos articulados, não se pode olvidar outras ações que certamente contribuíram na trajetória de resistência do povo negro. Nesse influxo, cita-se a poesia como forma de expressão e denúncia dos diversos aspectos repressivos sofridos pela população negra. A afirmação de identidade cultural e denúncia da exploração dos oprimidos eram as temáticas de poetas negros, como Solano Trindade (GONZALES, 1982, p. 25)

Outro meio de resistência que deve ser lembrado foi a participação da imprensa negra brasileira, que, por meio de jornais próprios, buscava dar ênfase às diversidades enfrentadas pela população negra, nos diversos setores sociais, como trabalho, habitação, educação, saúde, etc. Tais periódicos ainda denunciavam situações de racismo e segregação racial, já que determinados locais, como hotéis, clubes, cinemas, teatros e restaurantes, proibiam a entrada de negros. (PETRÔNIO, 2019, p. 3).

Importar frisar, nesse contexto, que a despeito de não possuir leis segregacionistas explícitas, o país presenciou sim o segregacionismo, já que determinados locais não franqueavam a entrada da população negra. Tal fator

corroborar com a ideia de que a democracia racial, no Brasil, não passou de algo construído, distanciando-se cada vez mais da realidade nacional.

Outro período histórico importante para demonstrar a trajetória do Movimento Negro foi o período militar. O golpe militar de 1964 teve grande impacto em movimentos sociais e na sociedade civil como um todo, pois a função dos militares era a “pacificação” social, que significou “o silenciamento, a ferro e fogo, dos setores populares e de sua representação política. Ou seja, quando se lê “pacificação”, entenda-se *repressão*” (GONZALES, 1982, p. 11). Repressão que, por óbvio, tinha alvos específicos: aqueles que não se enquadravam com o padrão normativo da sociedade. Por meio da imposição do medo e da violência, o período militar acabou sendo extremamente prejudicial à democracia e aos movimentos sociais em geral, já que não se pretendia dar lugar ou voz aos excluídos.

Este período contribuiu para a desarticulação das elites intelectuais negras, fortalecendo, por outro lado, a integração das entidades de massa em uma perspectiva capitalista. No caso das escolas de samba, por exemplo, a sua história de formação, que antes representava resistência e luta, foi substituída pela necessidade em se transformar em um espetáculo para abranger o público estrangeiro e branco, com fins notadamente capitalistas. Até mesmo os sambas enredo perderam a voz de luta pela população negra, dando ênfase aos supostos feitos do golpe de 64. Tal fato pode ser observado com o verso da escola de samba Beija-Flor que trazia: “tem o PIS, o PASEP e também o FUNRURAL, levando o homem do campo à segurança total” (GONZALES, 1982, p. 28-29).

Entretanto, em que pese o período militar ter representado um retrocesso para o Movimento Negro, isso não significa que ele tenha ficado estagnado por toda a ditadura.

Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a *imprensa negra*, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento *Soul*, depois batizado de *Black Rio*. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Entretanto, tais iniciativas, além de fragmentadas, não tinham um sentido político de enfrentamento com regime. (PETRÔNIO, 2019, p. 5). – grifo no original.

Denota-se que a resistência permaneceu em atividade no período do regime militar, entretanto, com novas roupagens e com caráter menos político.

Em contrapartida ao período de poucas ações na luta antirracista, pode-se dizer que o período militar também serviu para rearticular o Movimento Negro, principalmente por conta das repressões vivenciadas pela população negra durante a ditadura militar. A resposta foi a criação, em 18 de junho de 1978, em São Paulo, do Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), posteriormente renomeado para Movimento Negro Unificado (MNU). Este movimento encontra-se em atividade até os dias atuais, e é de relevante importância, notadamente por possuir um caráter nacional e apresentar a educação e o trabalho como duas pautas definidoras do combate ao racismo (GOMES, 2017, p. 30-31).

Entretanto, pode-se dizer que o MNU foi criado com um perfil bem diferente da FNB e do TEN, os quais seguiam a política de Vargas, e a ideologia do branqueamento, como visto anteriormente.

Politicamente, alinha-se à esquerda revolucionária; ideologicamente, assume, pela primeira vez no país, um racismo radical. Suas influências mais evidentes e reconhecidas são: primeiro, a crítica de Florestan Fernandes à ordem racial de origem escravocrata, que a burguesia brasileira mantivera intacta e que transformara a democracia racial em mito; segundo, o movimento dos negros americanos pelos direitos civis e o desenvolvimento de um nacionalismo negro nos Estados Unidos; terceiro, a luta de libertação dos povos da África meridional (Moçambique, Angola, Rodésia, África do Sul). Mas, a esses se deve juntar pelo menos mais três: o movimento das mulheres, no plano internacional, que possibilita a militância de mulheres negras; o novo sindicalismo brasileiro que, apoiado nos chãos-de-fábrica, retira as lideranças sindicais da órbita dos partidos políticos tradicionais; e os novos movimentos sociais urbanos, que mantêm a sociedade civil obilizada, durante toda a década de 1980. (GUIMARÃES, 2002, p. 90).

Além da repressão sofrida no período militar como gatilho da reorganização do movimento negro, há outros fatores que contribuíram para sua rearticulação, principalmente no âmbito político. Houve uma grande influência externa em razão da luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, com o nome de grandes lideranças como Martin Luther King, Malcom X, e organizações de grande força como os Panteras Negras. Além disso, movimentos de libertação dos países africanos, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola também tiveram importante papel de influência na luta. (PETRÔNIO, 2019, p. 5).

Mas o que de fato pareceu ter contribuído para impulsionar a rearticulação do movimento negro foi o ato público realizado no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Esta foi a primeira atividade da então nova organização MUCDR, e tinha como escopo repudiar publicamente a discriminação racial sofrida por quatro jovens negros no Clube de Regatas Tietê e a morte de Robson Silveira da Luz, o qual era negro, e foi torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases. (PETRÔNIO, 2019, p. 6).

Para Lélia Gozales (1982, p. 48), o ato público teve grande importância na militância negra, principalmente por significar o repúdio e contestação às práticas racistas, além de representar a necessidade de levar adiante uma organização política dos negros. Nas palavras da ativista: “faltava esse 7 de julho, garantia simbólica de um movimento de caráter nacional” (GONZALES, 1982, p. 48).

A emoção e a importância do movimento podem ser entendidas por meio da Carta Aberta¹² à população que foi lida durante o ato, por duas mil pessoas, na

¹² Carta Aberta Contra o Racismo: Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia! Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão policial, contra o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da Comunidade Negra. Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro! Estamos saindo das salas de reuniões, das salas de conferência e estamos indo para as ruas. Um novo passo foi dado na luta contra o racismo. Os racistas do Clube de Regatas Tietê que se cubram, pois exigiremos justiça. Os assassinos de negros que se cuidem, pois a eles também exigiremos justiça! O MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL foi criado para ser um instrumento de luta da Comunidade Negra. Este movimento deve ter como princípio básico o trabalho de denúncia permanente de todo ato de discriminação racial, a constante organização da Comunidade para enfrentarmos todo e qualquer tipo de racismo. Todos nós sabemos o prejuízo social que causa o racismo. Quando uma pessoa não gosta de um negro é lamentável, mas quando toda uma sociedade assume atitudes racistas frente a um povo inteiro, ou se nega a enfrentar, aí então o resultado é o trágico para nós negros: Pais de família desempregados, filhos desamparados, sem assistência médica, sem condições proteção familiar, sem escolas e sem futuro. E é este racismo coletivo, este racismo institucionalizado que dá origem a todo tipo de violência contra um povo inteiro. É este racismo institucionalizado que dá segurança para a prática de atos racistas como os que ocorreram no Clube Tietê, como o ato de violência policial que se abateu sobre Robson Silveira da Luz, no 44º Distrito Policial de Gualanazes, onde este negro, trabalhador, pai de família, foi torturado até a morte. No dia 1º de julho, Nilton Lourenço, mais um negro operário, foi assassinado por um policial no bairro da Lapa, revoltando toda a comunidade e o povo em geral. Casos como estes são rotina em nossa país que se diz democrático. E tais acontecimentos deixam mais evidente e reforçam a justiça de nossa luta, nossa necessidade de mobilização. É necessário buscar formas de organização. É preciso garantir que este movimento seja um forte instrumento de luta permanente da comunidade, onde todos participem de verdade, definido os caminhos do movimento. Por isso chamamos todos a engrossarem o MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL. Portanto, propomos a criação de CENTROS DE LUTA DO MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé, nos terreiros de umbanda, nos locais de trabalho, nas escolas de samba, nas igrejas, em todo o lugar onde o negro vive: CENTROS DE LUTA que promovam o debate, a informação, a conscientização e organização da comunidade negra, tornando-nos um movimento forte, ativo e combatente, levando o negro a participar em todos os setores da sociedade brasileira. Convidamos setores democráticos da sociedade (para) que nos apoiem, criando condições necessárias para criar uma verdadeira democracia racial. CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, CONTRA A OPRESSÃO POLICIAL, PELA

sua maioria negra, denunciando a repressão policial, o desemprego, a marginalização da população negra; incitando, assim, a união para combater as mazelas do racismo, reproduzidas pelo mito da democracia racial (PETRÔNIO, 2019, p.6; GONZALES, 1982, p. 48). Infelizmente, vale lembrar que referida carta, escrita há mais de quarenta anos, continua atual. Muitos “Robsons” morreram desde então, principalmente vítimas da força policial.

O Movimento Negro se preocupou ainda em incentivar o negro e a negra a terem orgulho de sua cor, promovendo a sua identidade étnica e cultural. Pode-se dizer que o Movimento Negro organizado “africanizou-se”. Ou seja, “[...] as lides contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norte ou o comportamento da militância” (PETRÔNIO, 2019, p. 6).

No dia 4 de novembro de 1978, o MNU escreveu manifesto estabelecendo o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra em discordância à comemoração que ocorria no dia 13 de maio, a qual celebrava a falsa liberdade com a “abolição” da escravatura. A intenção do movimento com a mudança era referendar a data da morte de Zumbi, considerado o verdadeiro herói negro. Para o movimento, o dia 13 de maio, por sua vez, ficou cada vez mais caracterizado por ser uma data de órgãos governamentais, “[...] ou seja, como papo de branco (o que é até coerente, pois, a chamada abolição resolveu os problemas das classes dominantes brancas e não o do negro” (GONZALES, 1982, p. 55-56).

E a partir dos anos 1980, notadamente com o processo de redemocratização do país a partir do processo constituinte, que deu origem à Constituição Federal de 1988, pôde-se observar uma maior visibilidade do Movimento Negro na luta pela Educação. Antes desse período, o acesso à educação reivindicado pelo Movimento Negro tinha um caráter mais universalista, ou seja, o discurso era no sentido de que todos deveriam receber educação, independente da cor. Entretanto, percebeu-se que as políticas universalistas não eram suficientes para atender às especificidades da população negra, de modo que a trajetória nas reivindicações teve evidente transformação, a exemplo da luta real pela as ações afirmativas. (GOMES, 2017, p. 32-33).

Esta maior visibilidade no campo educacional também ocorreu devido à “virada cultural” já vista no primeiro capítulo, notadamente com o reconhecimento de que garantir acesso ao trabalho à população negra não seria suficiente para tirar os negros da marginalidade, conforme pensavam os pesquisadores do Projeto UNESCO de meados de 1950, já mencionado no tópico 2.1. Isso porque o racismo passou a ser entendido como algo estrutural, sendo imprescindível lutar por acesso à educação e aos espaços de poder para a população negra.

Foi nessa perspectiva que tomaram força as ações afirmativas a partir dos anos 1990, que além da distribuição de renda, pretendem o fortalecimento da identidade e auto-estima de grupos que foram marginalizados, notadamente no âmbito da educação de ensino superior.

A constatação de que políticas universalistas de combate à pobreza, embora extremamente importantes, não são suficientes para a redução desta chocante disparidade econômico-social entre as raças que compõem a população brasileira, bem como o conhecimento de experiências estrangeiras nessa área, sobretudo dos Estados Unidos, levaram autoridades federais e estaduais a formularem e implementarem as primeiras políticas de discriminação positiva em favor dos afrodescendentes no país, voltadas para vários campos, mas com destaque para o acesso ao ensino superior em universidades públicas. (SARMENTO, 2006, p. 77-78).

Ainda, no campo educacional, o Movimento Negro passou a clamar por uma maior atenção aos conteúdos repassados pelos livros didáticos aos alunos, eivados de conotações racistas e preconceituosas; reivindicando, no mais, a formação dos professores para uma abordagem em sala de aula com uma pedagogia interétnica, a fim de buscar a inclusão de ensino da história da África nos currículos escolares (PETRÔNIO, 2019, p. 6). A luta consiste em contestar e criticar a educação notadamente eurocentrada, em que a história e as demais ciências ignoram as formas de conhecimento não europeias, notadamente no que diz respeito à história da África, sua cultura e tradições.

Toda a trajetória de luta e articulação do movimento negro ganhou grande repercussão política, principalmente a partir do ano 2000, podendo-se destacar a importante participação do movimento tanto na preparação como no momento da realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, ocorrido em Durban, na África do Sul. Vale lembrar que este momento teve grande relevância

para o Movimento Negro, principalmente porque foi somente por conta dessa participação que o Brasil reconheceu internacionalmente a existência do racismo institucionalizado no Brasil, comprometendo-se a buscar medidas para o seu enfrentamento (GOMES, 2017, p. 34).

A luta do movimento negro não se demonstrou linear tampouco uniforme. Houve períodos de maior silêncio - principalmente em períodos de ditadura -, mas a resistência sempre existiu das mais variadas formas, seja na literatura, na imprensa, nas reuniões, nos clubes, na capoeira, nas passeatas, ou no simples fato de compreender e assumir uma postura antirracista. O reconhecimento pelo Estado brasileiro mundialmente reflete bem a pressão e luta do movimento, significando importante vitória contra a tão difundida e aceita democracia racial.

A promulgação da lei objeto do presente trabalho veio a ocorrer no momento seguinte, no ano de 2003, justamente por conta de toda militância negra também no âmbito educacional, a fim de derruir a construção eurocentrada da nossa educação e fortalecer outros tipos de conhecimentos e culturas.

Entretanto, sabe-se que uma lei não se finda nela mesma, havendo a necessidade permanente de cobrança e fiscalização posterior para a sua efetiva aplicação. Isso vem ocorrendo diariamente por meio do Movimento Negro.

Por outro lado, sem o desmerecimento do Movimento Negro, vislumbra-se a necessidade de inclusão também da população branca na luta antirracista. Isso porque não se pode mais tolerar que somente os negros discutam sobre o racismo, notadamente quando as relações raciais se tratam de categoria relacional¹³, sendo imprescindível que a população branca também tenha consciência de que faz parte e reproduz o racismo seja na sua forma individual ou estrutural.

3.3 O PRIVILÉGIO DA BRANQUITUDE E OS DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA

Antes de adentrar ao estudo sobre branquitude e a relevância da temática para as relações sociais, importante destacar o cuidado para não apontar tal estudo

¹³ Segundo Lia Vainer Schucman (2012, p. 17-18), os estudos sobre raça compreendem um categoria relacional, em que a lógica consiste em “[...] tirar o olhar das identidades consideradas de margem e voltar para a autoconstrução do centro com o intuito de olhar, revelar e denunciar também o seu conteúdo, que até então havia sido privado de uma análise crítica”.

no topo da pirâmide da luta antirracista, e por consequência o povo branco no centro das relações raciais. Do contrário, pretende-se a análise do privilégio, e a fundamental conscientização da sociedade como um todo, não se esquecendo do protagonismo negro.

Inicialmente, impende compreender a origem do termo branquitude. Diz-se que a temática já fora proposta por intelectuais como W.E.B Du Bois (1920, 1935), Frantz Fanon (1952), Albert Memmi (1957), Alberto Guerreiro Ramos (1957), dentre outros, os quais, a despeito de não terem denominado a discussão como “branquitude”, traziam para o debate a participação dos brancos para os efeitos da colonização e do racismo que permeiam a história. (SILVA, 2017, p. 20-21).

Por exemplo, W.E.B. Du Bois escreveu, já em 1935, no seu livro *Black Reconstruction in the United States*, sobre a classe trabalhadora branca norte-americana do século XIX em comparação com a classe trabalhadora negra, afirmando que aqueles teriam acesso a bens materiais e simbólicos dos quais os negros não poderiam se beneficiar. Frantz Fanon, na mesma perspectiva, publicou seu livro mundialmente conhecido em 1952, intitulado “Pele Negra, Máscaras Brancas”, em que já denunciava as opressões entre colonizados e colonizadores, e, principalmente, como essa estrutura racializada influenciava na subjetividade dos envolvidos, onde os negros negavam a negritude como forma de se livrar da opressão, e os brancos mantinham e cultivavam a superioridade branca. (SCHUCMAN, 2012, p. 18-20).

Na mesma linha, Albert Memmi também escreveu e denunciou as violências cometidas contra o colonizado e os privilégios do colonizador, em sua obra publicada em 1957, chamada “Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador”. Retratou, ainda, as hierarquias forjadas por esta construção histórica e social criada na relação oprimidos e opressores. No Brasil, a relação entre colonizados e colonizadores também foi analisada por Guerreiro Ramos, quando, em 1957, publicou um artigo denominado “A patologia social do ‘branco’ brasileiro”. O autor criticou o fato de que, a despeito da maioria brasileira possuir ascendência negra, acabavam negando e tendo vergonha de sua ancestralidade, notadamente por conta dos estereótipos negativos relacionados aos negros. (SCHUCMAN, 2012, p. 20-21).

Não se pode negar, portanto, as influências destes autores que impulsionaram a pesquisa sobre branquitude, ainda que não tenham apresentado a temática por este nome.

Mas o estudo da branquitude tomou força e grandes proporções mais precisamente nos Estados Unidos, na década de 1990. Foi por meio da percepção de que os brancos também deveriam ser objeto de análise nas relações raciais, e não só os negros, que intelectuais americanos passaram a trazer sistematicamente a discussão sobre a branquitude e seus efeitos. (SILVA, 2017, p. 20-21).

Consoante já se destacou anteriormente, o racismo e a dita supremacia branca foram construídos ao longo da história, permanecendo no imaginário da população. Com efeito, percebeu-se que, para o estudo dessas relações raciais construídas, imprescindível colocar em análise também os brancos no foco da temática, a fim de criticar e elucidar as posições de privilégio que recaem sobre eles e os locais à margem social resguardada aos negros. Nesse compasso, o estudo sobre a branquitude revela-se de relevante importância, notadamente para fins de compreender o racismo e as formas que ele se reproduz.

Em que pese o conceito de branquitude não se seja homogêneo, pode-se dizer que:

[...] é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios. (SILVA, 2017, p. 28).

Pode-se dizer que a branquitude elucidar os locais de privilégio estabelecidos na sociedade em razão de ser uma pessoa branca. Com efeito, “a ideia de hierarquização cultural e racial, primeiramente imposta pelo colonialismo, foi motriz da constituição dessa concepção de identidade forjada não só na oposição ao “Outro”, mas, necessariamente, na sua subordinação” (SILVA, 2017, p. 29).

Daí porque a importância no estudo sobre a branquitude nas relações raciais. A percepção do local de privilégio branco oriundo de uma construção social apoiada no racismo, não somente nos casos em que lhe convém, demonstra-se de fundamental importância para a luta antirracista.

É relevante ter-se em mente que os privilégios estabelecidos pela branquitude não são fatores estabelecido somente pela genética, mas principalmente por questões e eventos históricos e políticos que contribuíram para as posições e locais ocupadas pelos brancos. (SCHUCMAN, 2012, p. 20-21).

Com efeito,

[...] a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades. (SCHUCMAN, 2012, p. 23).

Pode-se dizer, portanto, que as relações de poder construídas por uma sociedade racializada que hierarquizam e privilegiam os brancos, também os colocam em posição de vantagem no que diz respeito a recursos materiais e simbólicos.

Sobre os recursos materiais, ressalta-se que os brancos têm mais facilidade no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego, à herança, à moradia, dentre outras coisas. “Além disso, os brancos têm privilégios menos concretos, mas que são fundamentais no que se refere ao sentimento e à constituição da identidade dos indivíduos, tais como honra, status, dignidade e direito à autodeterminação” (SCHUCMAN, 2012, p. 26).

E no que diz respeito aos recursos simbólicos, impende salientar que, desde o nascimento, somos classificados racialmente, recaiando atributos melhores ou piores em razão da cor da pele. Aos indivíduos brancos, nesse sentido, recaem atributos positivos, ligados a sua identidade racial, tais quais: inteligência, beleza, educação, progresso, dentre outros. (SCHUCMAN, 2012, p. 27).

Não se pode negar, portanto, todos os privilégios que permeiam a vida das pessoas brancas. Compreender a concessão de tais benefícios é perceber que estes mesmos privilégios não são incluídos para quem é negro. Ou seja, a rede de vantagens de uns corresponde à desvantagem social de outros. Nesse sentido, “[...] a brancura confere status para além dos corpos e transforma o privilégio em uma determinante social que não apenas atribui vantagens, mas as colocam como barreira para a ascensão daqueles a quem nega direitos”. (JESUS, 2017, p. 71).

Retomando o conceito de branquitude, este pode ser ainda dividido em duas categorias: a branquitude crítica e acrítica. A primeira, crítica, seria formada pelo grupo de brancos que se posicionam “publicamente” contra o racismo. Por outro lado, a branquitude acrítica consiste no grupo de pessoas brancas que são racistas, e, além disso, se posicionam a favor da superioridade racial, como integrantes de grupos neonazistas, ou “neo” – Ku Klux Klan. (CARDOSO, 2017, p. 33).

Entretanto, Lourenço Cardoso (2017, p. 33-40), o formador das categorias supracitas, alerta para o fato de que, nem sempre o que é dito publicamente é ratificado no espaço privado. Isso significa que uma pessoa pode se posicionar não racista para os outros, mas se revelar racista no seu espaço privado.

E no que diz respeito à branquitude acrítica, esta se revela ainda mais problemática, pois se trata de um tipo de pessoa branca que não possui qualquer crítica em relação ao racismo, e acredita que aquele que não é branco pode ser extirpado da sociedade, ou seja, no seu imaginário, o não branco pode ser assassinado, já que o fato de ser negro justifica a discriminação, a violência física e moral, e até mesmo homicídio. (CARDOSO, 2017, p. 33-40).

Há que se ressaltar que a branquitude acrítica pode ser identificada de forma disfarçada, como nos casos de pensamento religioso ou numa perspectiva nacionalista. E, mais prejudicial ainda, esta pode aparecer e ser justificada pelo próprio Estado, mediante o uso da força e perseguição de todos aqueles considerados indesejáveis ou descartáveis (CARDOSO, 2017, p. 42). Tal situação é evidenciada na perseguição policial contra jovens negros da periferia, que são diariamente assassinados com o discurso de “pacificação social”.

Acrescento, ainda, na constatação de branquitude acrítica, o uso da internet por brancos, que, a despeito de não participarem de nenhum grupo explícito de ultra direita, acabam divulgando a ideia do racismo e segregação racial. São sites e páginas que, disfarçados no “humor”, produzem “memes” ou piadas extremamente racistas. Os conteúdos, normalmente, são repassados por grupos de “WhatsApp”, em que os integrantes são, em sua maioria, homens brancos.¹⁴

¹⁴ No seu artigo, Lourenço Cardoso (2017, p. 43) revela a dificuldade em fazer pesquisa de campo sobre a branquitude acrítica, notadamente por ser negro e o contato direto com os investigados poderia se tornar perigoso. Resolvi apresentar, portanto, o meu contato com a branquitude acrítica, que, mesmo sendo uma pessoa branca que não pertença ou tenha qualquer contato com grupos de ultra direita, pude perceber a manifestação da branquitude acrítica no cotidiano.

Ao analisar a distinção de branquitude crítica e acrítica, Lia Vainer Schucman (2012, p. 22) ressalta que, enquanto há um grupo que propaga diretamente a superioridade e pureza da raça branca; há, por outro lado, “[...] uma parcela de brancos que obtém privilégios de sua identidade racial, não por exercer conscientemente o racismo, nem tampouco por concordar com ele, mas sim por estar inserida em uma sociedade de estrutura racista [...]”. Ou seja, mesmo aqueles que se assumem publicamente como antirracistas acabam se beneficiando com os privilégios da branquitude.

Outra grande questão levantada com a branquitude diz respeito à “invisibilidade”, consistente na não percepção de privilégios pelos brancos. (MIRANDA, 2017, p. 53). Para Miranda, o que está em jogo é o seguinte questionamento: “se o privilégio da brancura é visto por uns e não por outros, o que explica essa impercepção por parte de alguns?” (MIRANDA, 2017, p. 56).

A despeito de reconhecer a complexidade do questionamento, Miranda aponta alguns direcionamentos. Para o autor (MIRANDA, 2017, p. 62-63), impossível tratar de invisibilidade sem abordar a dimensão subjetiva do racismo e da branquitude. Devem ser levadas em conta as engrenagens que normatizam os padrões sociais em razão do racismo, as quais reproduzem e reforçam as identidades que estão em posição de poder. E esse sistema que hierarquiza e estabelece os locais sociais em razão da cor da pele contribui para normatizar e manter as injustiças sociais.

[...] Não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro diferente é a regra. A desigualdade é naturalizada, internalizada no cotidiano como o normal. Como perceber o próprio privilégio se o que se chama de privilégio é o que se entende como justo? A desigualdade é a norma. Se a situação do não branco é de injustiça, logo a ideia de mérito é acionada como justificativa. (MIRANDA, 2017, p. 63).

Nesse sentido, a meritocracia entra em evidência, e a invisibilidade de alguns é justificada, já que “[...] ser o modelo ideal estético, moral, intelectual tenderá sempre a ser encarado como um mérito, conquistado por si e os seus, ou mesmo conferido por Deus” (MIRANDA, 2017, p. 62-65). Não buscando exaurir os questionamentos que giram em torno da invisibilidade, notadamente no por que alguns brancos percebem sua posição de privilégio, Miranda conclui que a invisibilidade diz respeito a uma fase, em que diversas situações podem contribuir

para a percepção de condição de privilegiado. Dentre alguns desses fatores, o autor aponta que alguns brancos desenvolvem mais percepção do privilégio em razão do convívio com pessoas negras, ou por conta de ter passado por um processo educativo que discuta racismo e branquitude. (MIRANDA, 2017, p. 65-66).

No que diz respeito ao caso específico brasileiro, o estudo da branquitude deve levar em conta as especificidades que marcaram a nossa história, como o processo de miscigenação e a ideologia do branqueamento. (SILVA, 2017, p. 28). Do contrário, negando-se fatores específicos, “[...] ficaremos presos a uma dicotomia racial rígida e não compreendemos as nuances desse processo as quais poderão nos ajudar a entender melhor os significados culturais que a branquitude assumiu em nossa cultura desde o período colonial [...]”. (LABORNE, 2014, p. 156).

A mestiçagem, por exemplo, é um desses fatores a ser considerado no caso brasileiro. Isto porque, além de mascarar a bipolaridade racial da sociedade que se originou na escravidão e no colonialismo, também colabora com o mito da democracia racial e a falsa percepção de que as distinções em razão da raça simplesmente não existem no Brasil. (LABORNE, 2014, p. 156).

Com efeito, a despeito da complexidade no estudo da branquitude, seja no âmbito global, ou no caso específico brasileiros, denota-se que “[...] ignorar os processos de construção da identidade branca seria reforçar sua hegemonia e seus sistemas de privilégios, tornando-a naturalmente o padrão universal a ser seguido” (LABORNE, 2017, p. 94).

Imprescindível para a luta antirracismo o reconhecimento da branquitude, e, principalmente a percepção de que esta foi construída em razão das relações de poder firmadas com a colonialidade, mantendo-se presente na sociedade brasileira. Para Laborne, tal noção é de relevante importância, já que, assim, a branquitude, “[...] enquanto construção social, pode ser questionada e reconstruída” (LABORNE, 2017, p. 95).

E, nesse contexto, reconstruir demanda uma complexidade de transformações sociais, sendo imprescindível um questionamento sobre os processos de colonização, e como estes influenciaram na construção de uma sociedade racista e desigual, excluindo identidades culturais que não se enquadravam dentro do padrão europeu tradicional.

Desaprender o racismo requer uma transformação também no âmbito do conhecimento, por meio de pensamentos e saberes outros que não sejam necessariamente herdados da Europa ocidental.

3.4 ENFRENTANDO A COLONIALIDADE DO SABER A PARTIR DO PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO

O período colonial deixou marcas tão profundas, que grande parte daquilo que se aprende como saber verdadeiro e científico foi produzido e reproduzido pela Europa ocidental, chegando a todos como um conhecimento único e inquestionável. A colonialidade do saber, conforme já visto, representa a universalização do conhecimento e a aniquilação de saberes outros.

Inicialmente, impende destacar o desconforto e ansiedade gerados com a temática da colonização, no seu caráter problemático de apropriação de terras e de recursos, notadamente quando os colonizados são apresentados como agentes críticos e pensantes. Isso quer dizer que a questão do colonialismo perturba a tranquilidade e a segurança do sujeito-cidadão e das instituições modernas, pois, além de questionar as diferenças geradas pela modernidade/colonialidade, também aponta o colonizado como um questionador e potencial agente, o que é diferente da posição esperada deles como entidades sub-humanas e dóceis. “Espera-se que o colonizado ou ex-colonizado seja tão dócil quanto grato” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 33-34).?

Com efeito, a luta decolonial busca construir uma sociedade mais justa e igualitária, desconstruindo o universalismo do saber eurocentrado, a fim de encontrar soluções para as questões relacionadas à colonialidade, ao racismo, ao patriarcado e ao capitalismo. Para tanto, imprescindível que se “perturbe” a tranquilidade, questionando, através de um pensamento crítico, as colonialidades do saber, do poder, do ser e de gênero.

Para Mignolo (2016, p. 5-9), a luta decolonial consiste na busca em superar a matriz colonial do poder (MCP), a qual, segundo o autor, opera como quatro domínios relacionados: controle da economia; da autoridade; do gênero e da sexualidade; e do conhecimento e da subjetividade.

Com efeito, “a MCP então opera em uma série de nós históricos-estruturais heterogêneos e interconectados, que são atravessados por diferenças

coloniais e imperiais e pela lógica subjacente que assegura essas conexões: a lógica da colonialidade” (QUIJANO, 2016, p. 10).

Isso significa dizer que, para a completude de um pensamento decolonial, imprescindível que se busque superar as lógicas produzidas com a colonialidade, e a sua intrínseca função em manter as amarras de dominação.

Entretanto, o autor critica os estudos decoloniais sem o envolvimento da sociedade civil - como índios e negros -, ressaltando a ideia de que os intelectuais não devem simplesmente relatar aos maiores interessados qual o cerne do problema, pois estes sabem melhor do que ninguém as dificuldades que enfrentam. A função dos intelectuais e pensadores decoloniais consiste, portanto, em tentar atuar dentro da academia, buscando descolonizar o conhecimento (QUIJANO, 2016, p. 6).

Nesse sentido, a fim de legitimar a decolonialidade:

[...] é preciso trazer para o primeiro plano da luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais, tais como: Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzales, Beatriz do Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Césaire, Du Bois, C.L.R James, Oliver Cox, Angela Y. Davis, bell hooks, Patrícia Hill Collins, etc. (BERNARDINO-COSTA, et. al., 2018, p. 10-11)

A importância em se trazer pensadores e intelectuais ligados a movimentos sociais de resistência está consubstanciada principalmente na necessidade em se transformar o projeto político decolonial para além de uma moda acadêmica, evitando que se deixe de lado “[...] sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiaspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas” (BERNARDINO-COSTA, et. al., 2018, p. 10-11).

Para tanto, imprescindível uma mudança na atitude para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser, a fim de estabelecer um projeto decolonial. Com efeito, “a decolonialidade, portanto, tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 45-46).

No que diz respeito à colonialidade do saber, o projeto decolonial é insurgente e necessário para a conscientização e mudança estrutural das instituições que continuam posicionando determinados grupos sociais em locais de exclusão, mantendo a lógica colonial universalizante do conhecimento. Portanto, assumir uma postura decolonial implica:

[...] Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da *de-colonialidade*. (WALSH, 2009, p. 24).

Para a luta decolonial, é indispensável que a interculturalidade e decolonialidade estejam relacionadas com as pedagogias decoloniais:

O conceito de decolonial, ligado à pedagogia, revela, em primeiro lugar, um horizonte de esperança nas mudanças necessárias a realizar no sistema educativo e nas relações pedagógicas; em segundo lugar, a relação entre os dois conceitos sugere resistência, insurgência e transgressão relativamente a um sistema educativo e seu correspondente pedagógico de caráter monocultural, patriarcal, antropocêntrico e colonial (TAVARES; GOMES, 2018, p. 60).

Para tanto, imprescindível se ter em mente que as instituições de ensino são locais que sistematicamente reproduzem o racismo, e reforçam o mito de que somos todos iguais. (LABORNE, 2017, p.103). Isso porque não questionam as estruturas de poder, atuando de forma neutra, de modo que compactuam com as desigualdades raciais, reproduzindo os saberes sem um viés crítico ou formador de opinião. A ideia aqui é não questionar, a fim de que as relações de poder permaneçam como estão.

Além de se analisar a educação repassada nas escolas, imprescindível também para a luta decolonial uma maior percepção do modelo de ensino da educação superior. Tal cautela deve-se ao fato de que as universidades são as instituições que normalmente graduam e educam aqueles que estarão no poder dos diversos setores sociais. As funções de gerência e de comando são habitualmente tomadas por pessoas que possuem nível superior.

Mas como então descolonizar as universidades? Castro-Gómez (2007) escreve sobre o tema, afirmando que a questão é complexa e, inicialmente, parece não ter solução. Isso porque as universidades, tanto em seus pensamentos, como

em suas estruturas, reafirmam as colonialidade do ser, do poder e do saber. O autor explica que a economia capitalista mundial é quem gere as universidades, inclusive, na produção do conhecimento. As universidades não costumam mais servir ao progresso da nação ou progresso moral da universidade, mas sim ao mercado do capital. Nesse contexto, a função dos professores universitários não é mais educar, porquanto são forçados a investigar e produzir conhecimentos úteis à biopolítica global, tornando-se microempresas que prestam serviços. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83-85).

A descolonização das universidades parte, então, de um paradigma emergente: o paradigma do pensamento complexo. Para Castro-Gómez (2007), tal pensamento deve promover a transdisciplinariedade e a transculturização do conhecimento. A respeito da primeira, o autor ressalta que esta não diz respeito tão somente à interdisciplinaridade, que consiste na troca de dados entre duas ou mais disciplinas. Mais do que isso, a transdisciplinariedade vai além, e pretende incluir as diversas formas de conhecimento, entendendo que mesmo os opostos não devem se separar, mas sim se vincular um ao outro (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 86-87).

Castro-Gómez (2007, p. 87) exemplifica a transdisciplinaridade nas universidades:

Pienso, por ejemplo, en una universidad donde los estudiantes puedan ser coautores de sus propios planes de estudio, matriculándose, ya no en las estructuras fijas de un programa en particular, sino en una *red de programas*. El estudiante podría navegar, así, entre diversos programas de maestría e incluso de pregrado, conectados en red, no sólo en el interior de una sola universidad sino entre varias universidades. Pienso en una estructura donde los profesores puedan pertenecer a varios departamentos a la vez, facilitando así el ejercicio de la transdisciplinariedad arriba descrito.¹⁵

A segunda consequência do pensamento complexo seria, então, a transculturização do conhecimento. Para tanto, é imprescindível, inicialmente, um diálogo com outras culturas, as quais são vistas como portadoras de conhecimento

¹⁵ Penso, por exemplo, em uma universidade onde os estudantes possam ser co-autores de seus próprios planos de estudo, matriculando-se, não mais em estruturas fixas de um programa em particular, mas em uma rede de programas. O aluno pode navegar também, entre vários mestrados e até cursos de graduação, conectados em rede, não apenas dentro de uma única universidade, mas entre várias universidades. Penso em uma estrutura onde os professores possam pertencer a vários departamentos ao mesmo tempo, facilitando o exercício da transdisciplinaridade descrito acima (tradução nossa).

ancestral, exótico, anedótico, mitológico ou “pré-científico”, ou seja, anterior ao conhecimento da Europa ocidental. Tal colonialismo epistêmico da ciência teve início com a expansão colonial da Europa, nos séculos XVI e XVII, a qual passou a representar a única cultura capaz de produzir conhecimentos. Dessa forma, descolonizar as universidades significaria também descolonizar o conhecimento, incluindo também os saberes vinculados a tradições ancestrais e à corporalidade, a fim de dar legitimidade àqueles saberes vistos como “pré-história da ciência”, efetivando-se, assim, diferentes formas em produzir o conhecimento. Um exemplo seria a coexistência entre a medicina indígena e a medicina tradicional nas universidades. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 88-90)

Nesse sentido, a pedagogia decolonial deve estar presente em escolas, colégios, universidades, comunidades, e representa uma luta de orientação decolonial. Busca transgredir e romper com a negação de saberes de povos subalternos em razão do domínio eurocêntrico da colonialidade (WALSH, 2009 p. 27).

Pode-se dizer que a pedagogia decolonial tem suas raízes “[...] nas lutas e práxis que as comunidades afro e indígenas vêm exercendo há anos, que recentemente estão saindo à luz e sendo reconstruídas e revitalizadas como parte de uma postura e projetos políticos” (WALSH, 2009, p. 28).

Para a autora Catherine Walsh, a fim de construir uma nova pedagogia decolonial dentro do cenário Latino Americano, importante o diálogo com a pedagogia de Paulo Freire – pensando na educação a partir do oprimido - e com os pensamentos de Frantz Fanon – ressaltando a diáspora africana e a necessidade de incorporar as práticas de-coloniais -, a fim de transformar saberes, principalmente tendo como base as lutas de resistência que as comunidades negras e tradicionais vêm enfrentando ao longo da história (WALSH, 2009, p. 29-39).

É de fundamental importância para a pedagogia decolonial o papel dos professores em sala de aula, os quais devem estar comprometidos com o pensamento crítico, político e social, contribuindo para que homens e mulheres tornem-se mais críticos e conscientes de suas potencialidades. Nesse sentido, “ser pedagogo é estar com e ao lado dos povos oprimidos na luta contra todas as formas de opressão, discriminação e exclusão” (TAVARES; GOMES, 2018, p. 60).

No caso específico brasileiro, “o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais,

principalmente para a Educação, um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira [...]” (GOMES, 2018, p. 223).

Vale dizer que o Movimento Negro Brasileiro está no centro da construção de uma pedagogia de resistência, porquanto vem há muito tempo apontando os problemas da colonialidade, criticando os padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento, principalmente criticando a produção eurocentrada do conhecimento científico (GOMES, 2018, p. 223).

Nesse sentido,

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado (GOMES, 2018, p. 225).

Não se pode falar em decolonialidade no caso brasileiro, portanto, sem imputar ao Movimento Negro Brasileiro o papel de protagonista. A luta decolonial aparece evidenciada no clamor das lutas históricas cotidianamente enfrentadas pelos negros e negras da sociedade brasileira, notadamente a luta contra os saberes hegemônicos e universais.

E essa perspectiva, contando como o Movimento Negro como agente central no processo de decolonização, é de relevante importância para que os próprios sujeitos que a produzem jamais se esqueçam do que a colonialidade fez e continua reproduzindo de forma sistêmica. Não se pode olvidar, entretanto, a necessidade de inclusão da discussão sobre a branquitude na luta antirracista, notadamente porque se sabe que as relações raciais se tratam de categoria relacional, como visto anteriormente.

Para além do exemplo brasileiro, a luta decolonial de toda a América Latina busca uma mudança no pensar e no agir de toda a sociedade, e precisa ter como principais atores as populações que foram excluídas da história tradicionalmente conhecida, mas que tiveram fundamental papel na sua construção.

Para tanto, imprescindível para luta decolonial uma análise sobre os conteúdos repassados pelas instituições de ensino, já que a uniformização dos saberes e valores universais reproduzidos por meio dos currículos eurocêtricos têm

contribuído com a manutenção das desigualdades e das estruturas de poder que hierarquizam e excluem a população negra.

4 A LEI 10.639/03 E OS DESAFIOS DA PRÁTICA INTERCULTURAL E DO DEBATE RACIAL NA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Conforme visto no capítulo anterior, pôde-se observar uma crescente luta dos movimentos sociais negros, principalmente a partir dos anos 1980, na busca de inclusão social e reconhecimento, e uma consequente igualdade material, reafirmando a importância e contribuição da cultura negra.

Destacou-se a construção teórica da interculturalidade, a qual tem como escopo a real inclusão da população negra que, por meio de uma pedagogia decolonial, visa à ruptura da hierarquização entre colonizadores e colonizados, com a transformação social, notadamente por meio de novos saberes, e práticas políticas voltadas à realidade latino americana. Para a efetividade de uma real mudança estrutural, ressaltou-se a importância do papel da educação, a fim de reavaliar a história nos contada ao longo dos anos.

Indispensável, para tanto, um olhar mais aprofundado sobre o conteúdo programático que é repassado nas instituições de ensino, já que estes podem contribuir para a manutenção e reprodução do racismo de forma sistemática. A educação consiste em importante ferramenta de transformação social, mas também pode servir para os interesses daqueles que estiveram no poder por toda história: os colonizadores.

Nesse terceiro capítulo, portanto, será dado enfoque à educação brasileira, mormente no que diz respeito à uniformização do ensino e valores universais reproduzidos por meio dos currículos eurocêtricos escolares, e a necessidade de mudanças e transformações curriculares na perspectiva da luta antirracista.

Posteriormente, o presente estudo pretende abordar a importância e circunstâncias de criação da lei n. 10.639/03, que determinou a integração nas disciplinas escolares de conteúdo programático aprofundado sobre a cultura negra na formação da sociedade nacional, principalmente como forma de se buscar a interculturalidade, a fim de enfrentar o racismo estrutural.

Ao final, a fim de apurar a aplicabilidade da lei n. 10.639/03 e da Resolução n. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) no conteúdo programático das instituições de ensino superior, será feita uma análise de dados da pesquisa realizada, consistente em aplicação de questionários abertos e fechados,

por meio da plataforma Google Forms, para discentes e docentes da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), situada no município de Criciúma, Santa Catarina, onde foi realizada a pesquisa de campo.

4.1 UNIFORMIZAÇÃO DO ENSINO E VALORES UNIVERSAIS REPRODUZIDOS POR MEIO DOS CURRÍCULOS EUROCÊNTRICOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.

Conforme já afirmava Fanon (1968, p. 38), “o colono faz a história e sabe que a faz”. Para que haja uma verdadeira transformação na imobilidade social do colonizado, é necessário que este ponha fim à história da colonização, recriando e recontando uma nova história descolonizada (FANON, 1968, p. 38). O que Fanon já dizia é que descolonizar significa ter-se em mente uma visão crítica da história que nos é contada, e da educação repassada nas instituições de ensino, notadamente sob a perspectiva do colono, a fim de questionar os valores universais que são reproduzidos por meio dos currículos eurocentrados.

É importante relacionar que, para o alcance de uma perspectiva decolonial, deve-se colocar como centro do projeto de emancipação epistêmica a coexistência de diferentes epistemes e formas de produção de conhecimento, colocando-se em destaque as colonialidades do ser, do saber e do poder, que contribuíram para expandir e disseminar o conhecimento europeu como único e universal, invisibilizando e silenciando diversos sujeitos outros também produtores de conhecimento. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 23-24).

Em outras palavras, precisa-se dar ênfase aos saberes e conhecimentos daqueles que foram silenciados e esquecidos, buscando-se questionar as heranças e amarras da colonialidade que perduram até os dias atuais, mantendo as assimetrias sociais.

Nesse sentido, a interculturalidade, calcada numa perspectiva decolonial, não deve ser entendida somente como contato com a civilização ocidental e as demais. Esta deve ir além, representando “[...] a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária”. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 27).

A ampliação da educação, com a universalização desta, resulta em um maior ingresso no espaço escolar e acadêmico de sujeitos que antes não tinham

acesso à educação. Sujeitos que eram invisibilizados e não considerados como portadores de conhecimento passam a ter demandas próprias, por conta de seus valores, suas condições de vida e seus sofrimentos específicos. Nesse sentido, esses mesmos sujeitos que eram invisibilizados passam a questionar os currículos colonizados e colonizadores, exigindo uma mudança epistemológica no campo da educação. (GOMES, 2012, p. 99-100).

Mas qual o verdadeiro motivo para se dar tanta atenção ao plano curricular nas escolas e universidades? Por que os currículos acabam sendo motivo de discussões e debates exaustivos e inconclusivos, envolvendo até o cenário político? Para responder tais questões deve-se levar em consideração a importância que a educação tem na formação dos cidadãos, e, principalmente, a relevância do conteúdo educacional para a transformação social, por meio de construção de mentes críticas e engajadas.

Inicialmente, impende ressaltar que as instituições de ensino, desde o início, funcionaram como forma de separar e distinguir os sujeitos, dividindo entre aqueles que tinham acesso para nela entrar e aqueles não conseguiam o ingresso, por exemplo. E, internamente, também reproduziram distinções entre os sujeitos que nela estavam, por meio de mecanismos de classificação e hierarquização, separando os sujeitos pela religião, pela cor da pele, por gênero e classe social. (LOURO, 1997, p. 57).

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. (LOURO, 1997, p. 58)

Nessa perspectiva, naturalizando e construindo espaços daqueles que a frequentam, “[...] a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.”¹⁶ (LOURO, 1997, p. 62).

¹⁶ Nota-se que a escola pode representar um espaço de não emancipação de sujeitos que nela são inferiorizados e invisibilizados. Ressalta-se, portanto, a importância da lei n. 10.639/03, a qual é objeto do presente trabalho, que pretende romper com toda uma estrutura de hierarquização entre negros e brancos.

Deve-se levar em conta que as instituições de ensino, em sua maioria, são constituídas por uma pluralidade de sujeitos diferentes, cada um com suas especificidades. Com efeito, os currículos não devem ignorar tais diferenças, sob pena de a educação não ser emancipadora, mas sim uma forma de manter as estruturas de desigualdade e dominação.

O currículo das escolas é o conjunto de todas as ações que dentro dela se desenvolvem. Portanto, o currículo não é algo neutro, tanto é possível inserir temas como suprimi-los. O multiculturalismo¹⁷ e as relações étnico-raciais são questões que não podem ficar à margem do currículo. Primeiro, pela riqueza trazida pelas diferentes matrizes formadoras da nação; segundo, pela necessidade de se eliminar o racismo e promover vida na escola, pois atos racistas, preconceito e discriminação matam identidades. (SOUZA, et. al., 2018, p. 28).

Para Gomes (2018, p. 228), os currículos das instituições de ensino merecem relevante atenção, pois por meio deles é possível fixar noções particulares ligadas à raça, à classe e ao gênero:

Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é preciso descolonizar o currículo (GOMES, 2018, p. 228).

Nesse contexto, considerando que os conteúdos repassados em sala de aula são capazes de influenciar na formação de identidade dos indivíduos, o currículo acaba sendo “[...] uma manifestação de poder por representar as escolhas específicas de um grupo social que detém certa supremacia em detrimento de outro” (SOUZA, et. al., 2018, p. 19). Isso significa que a discussão sobre o currículo é dotada de conotação política, e que a produção curricular é normalmente influenciada por aqueles que detêm o poder.

E, é por isso que questões relevantes como gênero, sexualidade, e relações raciais, por exemplo, devem ser amplamente discutidas em sala de aula, já que o silêncio contribui para a manutenção do patriarcado, do racismo e da

¹⁷ Aqui entendemos que os autores utilizaram o termo “multiculturalismo” no sentido de existência de diferentes culturas no mesmo ambiente, ou seja, ao cenário da coexistência de diversas, impulsionado com o sistema migratório, e relativização das fronteiras geográficas (TAVARES; GOMES, 2018, p. 29), e não no sentido de projeto político e social estudado no primeiro capítulo.

exploração e violência sexual, por exemplo. Nesse sentido, “O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar”. E, no que diz respeito à questão racial, objeto do presente trabalho, “[...] há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?” (GOMES, 2012, p. 105).

Fato é que se o currículo não fosse algo tão essencial na formação de pensamentos, sejam estes críticos ou colonizados, não se daria tanta importância a ele com discussões ferrenhas observadas no cenário nacional brasileiro, por exemplo, dividindo e polarizando opiniões, como nos casos polêmicos sobre “ideologia de gênero” e o Projeto de lei “Escola Sem Partido”¹⁸.

Sem adentrar muito às questões que envolvem a pauta política sobre “ideologia de gênero”, impende destacar que o assunto ganhou destaque, principalmente, entre os anos de 2010 e 2014¹⁹, quando estava em discussão o Plano Nacional de Educação (PNE). Discutia-se a inclusão no referido plano de diretrizes sobre as desigualdades étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual no âmbito escolar (SOUZA, 2014, p. 191-192).

Entretanto, houve grande movimento de organizações conservadoras, principalmente ligadas às igrejas Católica e Evangélica, no sentido de desvirtuar as diretrizes iniciais do PNE, ao argumento de que este continha questões que subvertiam a família “natural”.

Toda a campanha dos setores religiosos conservadores contra a diretriz do PNE deu-se pautada na luta contra o que se classificou como “ideologia de gênero”. Sob o argumento de que gênero constituía uma ameaça contra a família, pois subverteria a sexualidade e a família “natural”, esses setores apostaram fortemente nos sentidos objetivados, portanto dominantes, de sexo e família, para encamparem sua luta contra a discriminação das desigualdades

¹⁸ PL n. 867/2015, de autoria do Deputado Izalci (PSDB-DF), o qual Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. O PL pretende vedar, em sala de aula, a prática de “doutrinação política e ideológica” bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (art. 3º). Referido PL encontra-se arquivado nos termos do Artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, o qual prevê: “finda a legislatura, arquivar-se-ão todas as proposições que no seu decurso tenham sido submetidas à deliberação da Câmara e ainda se encontrem em tramitação, bem como as que abram crédito suplementar, com pareceres ou sem eles”.

¹⁹ A discussão retomou com grande força nas eleições de 2018, em que partidos políticos, como PSL, utilizaram-se da pauta para arrecadar votos de eleitores conservadores.

de gênero e de orientação sexual e, não esqueçamos, contra a discriminação das desigualdades étnico-raciais e regionais. (SOUZA, 2014, p. 197)

O objetivo consistia em tirar da sala de aula qualquer discussão sobre sexualidade e diferentes orientações sexuais, com o discurso moral de que tais pautas estariam subvertendo os gêneros masculino e feminino, e, por consequência, a família “natural”.

Da mesma forma, o Projeto de Lei “Escola Sem Partido” discute sobre assuntos a serem ou não tratados em sala de aula, também colocando em pauta questões religiosas e morais, a fim de que não sejam expostas em sala de aula questões importantes sobre machismo, racismo, gênero e homofobia, por exemplo, sob o manto de uma suposta neutralidade ideológica.

Sobre este último, é notória a intenção em formar mentes não críticas, a fim de manter as assimetrias do poder, na medida em que funciona como “um programa educacional e curricular retrógrado que visa impedir a liberdade de pensamento e a autonomia didático-pedagógica e curricular das instituições escolares e dos docentes” (GOMES, 2018, p. 228).

Além dos aspectos que envolvem o conservadorismo religioso, é de se ressaltar o lado político que envolve os assuntos a serem tratados em sala de aula, notadamente porque se sabe a relevância do ensino como forma de transformação social. O currículo, nesse sentido, se mostra como importante ferramenta para a formação de mentes pensantes e críticas, sobretudo não conformadas com as estruturas de poder e dominação.

Entretanto, entendemos ser de extrema importância a discussão em salas de aula sobre machismo, racismo, gênero, diversidades culturais, a fim de estimular o pensamento crítico dos alunos.

Essas problematizações são necessárias em todas as instâncias, e professores e professoras no espaço escolar, como mediadores/as do conhecimento e da troca de saberes, têm a possibilidade de assumirem a luta pelo reconhecimento da diversidade cultural como força produtiva para a recriação de contextos sociais em interface com a vida cotidiana (FELIPE; FRANÇA, 2019, p. 165).

Muito mais do que uma mudança nas estruturas curriculares, bell hooks (2017, p. 25-36) defende a prática em sala de aula da “pedagogia engajada”, em que

os educadores precisam se comunicar com os alunos atentando-se ao fato das peculiaridades de cada um.

Para Paulo Freire (1987), a prática mais comum de ensino, e a qual critica enfaticamente, consiste no método de “educação bancária”, onde o sujeito educador fornece conteúdos aos educandos que têm a função única de memoriza-los de forma mecânica. Ou seja, os alunos exercem a função de “vasilhas” ou recipientes a serem “enchidos” pelos professores. Nesse processo, “quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão”. (FREIRE, 1987, p. 37).

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 1987, p. 37-38).

E, nesse processo de “aprendizagem”, acabam-se formando educandos experientes em “arquivar” conteúdos, mas sem a capacidade de desenvolver uma consciência crítica, capaz de ensejar verdadeiras transformações. Tal método de ensino por certo contribui para a manutenção do poder dos opressores, já que “[...] quanto mais se lhes imponha passividade [aos educandos], tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”. (FREIRE, 1987, p. 39). É por isso que os opressores que estão no poder “[...] reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico [...]” (FREIRE, 1987, p. 39), já que isso poderia de fato contribuir por uma real transformação nas estruturas de dominação.

Seguindo a linha de Paulo Freyre, bell hooks (2017, p. 25-36) critica a “educação bancária”, entendendo que a educação precisa apresentar-se como uma prática de liberdade, uma luta contra currículos e métodos de ensino que reforcem os sistemas de dominação.

Percebe-se que para uma efetiva mudança na estrutura de exploração e negação de saberes outros, faz-se necessário o reconhecimento da diversidade cultural, o clamor pelo repensar dos modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, principalmente no que diz respeito aquilo que é ensinado e como é ensinado (hooks, 2017, p. 37-50).

A sala de aula, em qualquer grau de ensino, precisa ser transformada em um modelo de inclusão, que vai de encontro à noção universal de experiências e pensamentos. O próprio corpo docente precisa aprender sobre o racismo, e sobre as colonialidades que mantêm as hierarquias de dominação, a fim de ensinar sobre essas temáticas em sala de aula. Para tanto, precisa-se de locais de formação para professores aprenderem a criar estratégias a fim de atingir os mais diversos alunos com suas mais diversas experiências de vida.

Independente da classe, raça, gênero ou posição social, sem a capacidade de pensar criticamente sobre nosso ser e nossa vida, ninguém seria capaz de progredir, mudar, crescer. Ressalta-se que, na nossa sociedade, o pensamento crítico não é encorajado. Nesse sentido, bell hooks entende que a essência da pedagogia engajada ao aprendizado é o pensamento crítico. (hooks, 2017, p. 25-36).

Vale dizer, nesse sentido, que o compromisso com a pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político, porque vai contra ao método de ensino tradicional. A sala de aula é capaz de ser um campo de possibilidades, buscando a abertura das mentes, ao mesmo tempo em que se permite encarar a realidade para, coletivamente, pensar em maneiras para cruzar fronteira e transgredir. Isso seria, então, a educação como prática de liberdade (hooks, 2017, p. 25-36).

Entretanto, é importante mencionar que não somente as escolas que possuem um currículo eurocêntrico, como também as instituições de ensino superior reproduzem uma só forma de conhecimento, e sofrem com uma mentalidade colonizada.

Sobre a perspectiva do ensino superior, para melhor compreender como as universidades se constituem como verdadeiros locais colonizados, é importante ressaltar a demora na constituição destas no Brasil, as quais foram abertas de fato só a partir do século XX. E, quando foram, então, inauguradas, de forma tardia, as

universidades aqui instaladas consistiram em cópias simplificadas dos modelos europeus (CARVALHO, 2018, p. 83-84).

Nesse sentido, “a condição de criação mesma das nossas universidades foi colonizada. Nossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais modernas” (CARVALHO, 2018, p. 84).

E, os modelos de ensino copiados e importados da Europa permanecem fortemente arraigados nas nossas universidades até os dias atuais, havendo grande resistência em decolonizar também a educação no ensino superior. Nossas universidades permanecem predominantemente brancas, inclusive, o corpo docente, o que contribuiu para a manutenção de resistir a conhecimentos outros^{20/21}.

No sentido de transformar indivíduos e construir epistemologias outras, ressalta-se de relevante importância a abordagem curricular sobre o ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas e instituições de ensino superior, a qual se tornou obrigatória por meio da lei n. 10.639/03, objeto do presente estudo.

Os processos que envolveram referida lei serão melhores analisados no tópico seguinte do estudo. Entretanto, é importante adiantar a relevância da Lei nº

²⁰ Não se pode olvidar, por outro lado, a importância das ações afirmativas no ensino superior para modificar a configuração das universidades que passaram a receber alunos negros. Para tanto, apresento a pesquisa de Joana Célia dos Passos realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, que buscou observar os seguintes questionamentos: “que implicações as ações afirmativas têm provocado na cultura acadêmica da UFSC? Que alterações curriculares a presença de estudantes cotistas (em especial negros e indígenas) tem provocado?” (PASSOS, 2015, p. 158). Dentre as considerações finais da pesquisadora, podemos destacar que esta concluiu: que a presença de negros/as e indígenas nas universidades enriquecem a produção de saberes e ajudam a forçar uma revisão do eurocentrismo subalternizante, que marca a academia brasileira; que o perfil dos estudantes da UFSC vem se modificando, ainda que lentamente, o que colabora com a modificação da universidade como um todo; que se configura como grande desafio para professores e estudantes, desmistificar concepções preconceituosas que permeiam o interior das universidades, permitindo perspectivas epistemológicas interculturais e multirraciais para que a universidade que torne verdadeiramente democrática. (PASSOS, 2015).

²¹ Também importante ressaltar tentativa de inclusão das universidades privadas, por meio do **ProUni** (Programa Universidade para Todos), criado por meio da Lei nº 11.096/2005, o qual consiste em programa do Ministério da Educação (MEC), que oferece bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda. Entretanto, no trabalho de dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, por Evaldo Lourenço de Lima, que teve como um dos objetivos pesquisar a aplicabilidade do **ProUni** na universidade, com foco nos estudantes autodeclarados negros provenientes do município de Criciúma/SC, o pesquisador concluiu que a contribuição do **ProUni**, na UNESC para promover a igualdade racial praticamente não existe, porquanto seus resultados e impactos são insignificantes, sendo o Programa insuficiente para dar visibilidade à população negra no campus. (LOURENÇO DE LIMA, 2019)

10.639/03, e da resolução CNE/CP 01/2004 para a decolonização dos currículos escolares e das universidades, buscando uma transformação epistemológica em razão das questões raciais na sociedade brasileira.

Nesse sentido, é importante frisar que a mudança curricular não deve limitar-se à inclusão de uma disciplina que trate sobre o ensino História da África e das culturas afro-brasileiras, mas como uma transformação política e cultural. É o que entende Nilma Lino Gomes (2012, p. 105):

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões.

Faz-se necessária uma “(re)construção” da história, a fim de se opor à perspectiva eurocêntrica dominante. Para tanto, é indispensável compreender a naturalização das diferenças culturais, e os motivos que levam a interpretação distorcida de que tudo o que não é europeu é visto como algo ultrapassado, selvagem e não civilizado; e, principalmente, compreender o conceito de raça no contexto brasileiro, e a necessidade de ressignificar o seu conceito. (GOMES, 2012, p. 107-108)

A educação, nesse sentido, tem sido relevante instrumento de luta, buscando-se por meio dela a decolonização dos currículos escolares e a formação de professores antirracistas, a fim de que de fato possamos formar alunos verdadeiramente conhecedores e engajados na luta contra o racismo.

Tais projetos devem andar conjuntamente com os pensamentos decoloniais e interculturalidade crítica, superando para muito além das salas de aula um movimento político e social, almejando decolonizar não somente as escolas, mas também as instituições de ensino superior tão colonizadas quanto aquelas.

4.2 PROCESSO DE CRIAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 E SUA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA

Vimos nos tópicos anteriores, que a implantação de um modelo educacional intercultural, calcado sob a perspectiva de uma pedagogia decolonial, demanda um olhar aprofundado para os conteúdos programáticos repassados em sala de aula e nas instituições de ensino superior, os quais, em sua maioria, reproduzem uma educação colonizada e racista.

Nesse contexto, quando se fala em luta por uma educação antirracista, deve-se enaltecer a contribuição dos Movimento Negros e de sua trajetória de luta, que ganhou força e maior notoriedade notadamente no período pós ditadura militar, conforme aprofundado no capítulo 2.

Pode-se dizer que o Movimento Negro apresenta-se como o principal ator e responsável pela promulgação da lei estudada no presente trabalho, a qual propõe uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial e com a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

A resistência no período escravocrata, as entidades formadas após a abolição, a imprensa negra, a FNB, o TEN, o MNU, e todos os diversos outros meios de luta que envolveram a trajetória da população negra contribuíram para que se chegasse o momento, no cenário político nacional, em se dar mais atenção para o âmbito educacional e a emancipação social da população negra. Em que pese toda forma de resistência tenha contribuído de alguma maneira para que chegasse a esse momento, Oliveira (p. 103) ressalta que foi a partir de 1980 que os movimentos negros atribuíram à educação como papel fundamental na luta antirracista.

Com efeito, muitas foram as ocorrências no cenário nacional para que o Movimento Negro ganhasse mais notoriedade e força política para reivindicar um maior amparo estatal para amenizar os contrastes sociais existentes entre a população branca e negra.

No ano de 1987, por exemplo, pode-se citar a ocorrência do seminário “O Negro e a Educação”, organizado pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e a Fundação Carlos Chagas. Este seminário gerou a publicação na revista acadêmica Cadernos de Pesquisa n. 63 da Fundação Carlos Chagas, a qual propunha reflexões e críticas sobre os livros didáticos, experiências com educação popular e cultura negra, bem como os efeitos

do racismo nas crianças negras que frequentavam as escolas. (OLIVEIRA, p. 104-105).

Também podemos citar a Constituição Federal de 1988, a qual foi promulgada após o país passar por anos turbulentos de violência e repressão causadas pela ditadura militar. A nova Constituição, muito mais humana e garantista, também se preocupou em formalizar a necessidade de uma sociedade igualitária, prevendo expressamente como princípio da República Federativa do Brasil o repúdio ao racismo (art. 4º, VIII); bem como a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (art. 5º, XLII, CF).

Ainda no cenário nacional, começou-se forte discussão, notadamente a partir de 1990, acerca das ações afirmativas, e todas as questões que envolviam, por exemplo, as cotas raciais no âmbito das universidades públicas e/ou outros setores governamentais. (OLIVEIRA, 2010, p. 105).

Também na luta em favor da representatividade do povo negro no campo político, destaca-se a criação, no cenário nacional, sob a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no ano de 2003. Tal Secretaria foi articulada principalmente após a marcante participação da delegação brasileira à Conferência contra o Racismo, a Xenofobia, a Discriminação e a Intolerância, promovida pela ONU, realizada na cidade de Durban, em 2001, já citada no capítulo anterior, e diante de um engajamento crescente da população negra na luta antirracista.

Referida Secretaria possuía dentre suas finalidades: “Formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial”; “Formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância”; “Articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial; Coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial”; dentre outras²².

²² Informações obtidas no site <<http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>>, com acesso em 5 de maio de 2018. Infelizmente, atualmente, a página não se encontra mais em funcionamento,

E sobre a importância da SEPPIR, ressalta-se que:

Para muitos militantes do movimento negro, a SEPPIR, foi a materialização de uma histórica reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional. De fato, foi a primeira vez que o Estado se colocou como responsável pelo enfrentamento estrutural das relações de desigualdades raciais. (OLIVEIRA, 2010, p. 110).

Entretanto, não obstante a pressão dos movimentos negros, ressalta-se que a SEPPIR foi extinta no ano de 2019 – primeiro ano de governo do Presidente Jair Bolsonaro, por meio da Lei nº 13.844, de 18 de Junho de 2019 (BRASIL, 2020), perdendo o seu status de Ministério. Não se pode deixar de mencionar, nesse sentido, o retrocesso com a medida adotada, tendo em vista que as reivindicações e pastas antes apresentadas pela SEPPIR passaram a ser vinculadas ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH), chefiada pela Ministra do Estado Damares Alves. Isso significa que a pauta especializada do Movimento Negro acabou sendo incluída dentro de um único Ministério que abrange várias demandas, o que consequentemente acarreta uma perda de força política e orçamentaria para as pautas do Movimento Negro.

No mesmo ano de criação da SEPPIR, após longo processo de reivindicação e luta da população negra, houve a promulgação da Lei n. 10.639/03, a qual representa importante marco histórico brasileiro. Importante frisar que referida lei alterou a Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com o acréscimo do art. 26-A, que assim dispõe:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura AfroBrasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2017a).

A lei foi sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e pelo Ministro Cristovam Buarque (PPS), mais precisamente em 9 de janeiro de 2003.

O projeto de lei n. 259, protocolado no Congresso Nacional no ano de 1999, foi o que deu origem à lei n. 10.639/03, e contou com a autoria dos deputados federais Esther Grossi (PT) e Ben-Hur Ferreira (PT).

Dentre as justificativas apresentadas no respectivo projeto, os deputados apresentaram a necessidade de restauração da verdadeira contribuição da cultura negra no desenvolvimento do país, “ressalvando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado SABER UNIVERSAL” (BRASIL, 2017b). Ou seja, é possível vislumbrar que já no ano de criação do projeto (1999) tinha-se a noção da necessidade de decolonizar a educação, em razão do conhecimento europeu nos passado como único e universal.

E a justificativa continua:

É urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo neste momento em que se quer repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos, como que fazer crer o livro didático imposto aos estudantes nas escolas. Podemos captar, compreender os mecanismos de funcionamento que excluem a verdadeira história do povo negro, discriminando e excluindo nas escolas e nos livros, alertando os responsáveis pela produção de livros didáticos, bem como professores e alunos vítimas destas distorções e omissões nas instituições de ensino (BRASIL, 2017b).

Notou-se, portanto, a necessidade em romper com saberes pré-concebidos da cultura europeia dominante para se repensar e criar uma nova concepção histórica baseada na verdadeira trajetória e contribuição do povo negro.

Nesse sentido, a inclusão nos currículos escolares sobre o resgate da cultura negra no Brasil configura-se relevante alicerce para a construção histórica real do povo brasileiro.

E sobre a importância de se trazer a verdade com a história da cultura negra, ressalta-se que a forma como a história é contada é capaz de contribuir para a formação de uma identidade negra positiva ou negativa. E é por isso que o movimento negro busca construir e relembrar uma identidade negra afirmativa, recorrendo à África como reservatória de histórias reais a serem repassadas para as novas gerações brasileiras. (MALOMALO, 2017, p. 192).

É possível afirmar, portanto, que referida legislação busca retratar e reafirmar a necessidade de uma pedagogia decolonial já estudada no presente trabalho, a qual se coaduna com os movimentos decoloniais e estudos interculturais.

Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), como proponente interessado, emitiu um parecer que tem como objetivo regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003.

Referido Parecer, que contou com a relatoria de Petronilha Beatriz Golçalves e Silva, destina-se aos administradores dos sistemas de ensino, aos seus professores e a todos envolvidos na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Ainda, destina-se às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, dando suporte e orientação para dialogar com os sistemas de ensino na busca de uma educação que valoriza a história e cultura dos negros, para formação de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2019c).

Dentre algumas das medidas a serem adotadas pelas instituições de ensino, o Parecer determina que estas providenciem:

Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais; Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais; Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; [...] Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. [...] (BRASIL, 2019c).

O parecer foi então aprovado, dando origem, em junho de 2004, à Resolução n. 01 do Conselho Nacional de Educação, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Seguindo as normativas do Parecer, deve-se ressaltar que a respectiva Resolução não se limitou a elaborar diretrizes para a educação de ensino fundamental e médio, estendendo as suas orientações e determinações também

para as instituições de ensino superior. Ou seja, a Resolução determinou que também as instituições de ensino superior devem incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

No que diz respeito ao Ensino Superior, a despeito da infinidade de cursos e diferentes disciplinas que permeiam as universidades, o Parecer dá exemplos de como incluir nos currículos a educação étnico-racial e conhecimentos de matriz africana. No caso de Medicina, por exemplo, dentre outras questões, abordar o estudo da anemia falciforme, ou da problemática da pressão alta. Para a Matemática, podem ser incluídas contribuições de raiz africana, descritas pela Etno-Matemática. Já no campo da Filosofia, o Parecer retrata a possibilidade de ser estudada a filosofia tradicional africana, bem como contribuições de filósofos africanos (BRASIL, 2019c). Esses são só alguns exemplos destacados no Parecer, a fim de demonstrar que não só as disciplinas de História podem abordar a temática de forma efetiva.

É de se ressaltar que, segundo o art. 1º, §2º, da Resolução em comento, “O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.” (BRASIL, 2019a). De uma interpretação lógica, vale dizer que as instituições de ensino que não cumprem as diretrizes estão sujeitas à análise quanto à viabilidade ou não de seu regular funcionamento.

E retomando o assunto sobre a Lei n. 10.639/03 em si, conforme já exposto, os movimentos sociais negros tiveram fundamental importância para a promulgação da respectiva legislação. Entretanto, no que diz respeito à inclusão do Movimento Negro nas decisões para que a lei se torne efetiva e aplicada na prática, é de se ponderar que tanto a Lei n. 10.639/03, quanto à Resolução CNE n. 01/2004 acabam não dando o devido protagonismo ao movimento.

Importante destacar que o projeto de lei n. 259/1999, que deu origem à lei n. 10.639/03, inicialmente previa que “Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria”. (BRASIL, 2017b).

Entretanto, o respectivo artigo da lei n. 10.639/03, que visava acrescentar a participação do Movimento Negro recebeu razões de veto pelo Ministério da Educação, as quais foram acolhidas pelo Congresso Nacional, nos seguintes termos:

O art. 79-A, acrescentado pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)." (BRASIL, 2019b)

Referido dispositivo consistia em prever expressamente a participação do Movimento Negro em cursos de formação para professores a fim de dar efetividade à lei.

Importante destacar que o veto do artigo supracitado significou a omissão legislativa quanto à participação do maior interessado e habilitado a fornecer uma formação adequada sobre a matéria, o próprio Movimento Negro. Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2017), o Movimento Negro Brasileiro é educador e importante ator político, na medida em que “[...] reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana” (GOMES, 2017, p. 38).

No mesmo sentido, a Resolução CNE n. 01/2004 não traz maiores diretrizes quanto à participação do Movimento Negro para a implementação da Lei n. 10.639/03, apresentando somente um dispositivo:

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino **poderão** estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (BRASIL, 2019a) - grifei.

Denota-se que, além de pouca participação dada aos movimentos negro na referida Resolução, a diretriz consiste em uma opção das instituições de ensino, na medida em que se optou por utilizar o verbo “poderão”, e não uma determinação

para a troca de saberes com o Movimento Negro, grupos culturais negros, e/ou núcleos de estudos e pesquisas.

No entanto, como se efetivar a aplicabilidade da lei sem a participação aprofundada do Movimento Negro em toda a trajetória de sua implementação? Do contrário do veto legislativo, entende-se que, por óbvio, não só o Movimento Negro, como grupos culturais negros, núcleos de estudos e pesquisas de Estudos Afro-Brasileiros precisariam estar próximos desde a elaboração curricular decolonial das instituições de ensino, até a formação e formação dos professores, consoante o artigo outrora vetado.

Contrariando aquilo que se espera, denota-se um evidente afastamento entre a criação da lei, e o que ela representa formalmente, com a sua real implantação e efetividade. Surge o questionamento sobre o verdadeiro papel com a promulgação da referida legislação, notadamente se esta não se enquadra dentro do que a autora Catherine Walsh denomina de “interculturalidade funcional”. Conforme aprofundado no primeiro capítulo, uma estratégia política de falso reconhecimento e falsa inclusão de culturas outras, mas que na realidade não possui a intenção de transformar as estruturas de poder.

Com efeito, a participação do próprio povo negro para a ruptura e transformação epistemológica, política e social esperados quando se buscou a aprovação da lei pelo Movimento Negro é de fundamental importância, principalmente por conta de suas vivências e aprendizados que vão muito além de produção acadêmica.

A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência, da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muito dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimentos (GOMES, 2018, p. 224).

E, a não participação dos movimentos negros, seja na elaboração curricular de acordo com a lei, seja na formação dos professores, parece que contribui cada vez mais para que a aplicação da lei permaneça no imaginário, distante do seu real objetivo de uma sociedade verdadeiramente antirracista e mais igualitária.

Por certo que a inclusão social não deve ficar restrita às disciplinas escolares, fomentando-se diversas outras ações, principalmente por meio do diálogo intercultural. Entretanto, ao passo em que se reconhece a infinidade de medidas a serem adotadas até que se obtenha uma equidade entre brancos e negros, não se pode desmerecer a importância da lei n. 10.639/03 como forma de amenizar desigualdades e fomentar a inclusão.

Por fim, não se pode olvidar que, a despeito de o conteúdo programático ser de extrema relevância para nortear os ensinamentos a serem passados aos alunos, outros fatores devem ser considerados para a aplicação da lei em questão, como por exemplo, a formação dos professores, a própria abordagem do conteúdo, e uma sensibilidade da coordenação pedagógica para transmitir e cobrar o tema de forma a fortalecer a inclusão, e não o contrário.

4.3 SITUANDO O MUNICÍPIO DE CRICIÚMA, A UNESCO, E A METODOLOGIA EMPREGADA

A fim de apurar a aplicabilidade da lei n. 10.639/03 e da Resolução n. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação no conteúdo programático das instituições de ensino superior, realizou-se pesquisa por meio de questionários aplicados para discentes e docentes da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESCO, situada no município de Criciúma, Santa Catarina.

O município de Criciúma fica situado no extremo sul de Santa Catarina, e sua fundação e ocupação²³ ocorreu em 1880, com a chegada de 31 (trinta e uma) famílias de italianos. Posteriormente, vieram várias famílias polonesas, as quais se localizaram na Linha Cabral e na Linha Batista, e, em 1912, chegaram famílias alemães, que fundaram uma colônia em Forquilha. (IBGE, 2020a).

Denota-se, portanto, que a cidade de Criciúma é conhecida por uma colonização marcadamente europeia, que acaba inviabilizando outros grupos raciais, notadamente àqueles que se distanciam dos padrões europeus²⁴. Pode-se dizer que

²³ Apesar de a fonte constante no IBGE constar a presença de ocupação anterior de índios botocudos, a criação da cidade de Criciúma é registrada e conhecida somente com a vinda dos imigrantes italianos no local.

²⁴ Importante lembrar o acontecimento na cidade na última Festa das Etnias, ocorrida em setembro de 2019, onde o Grupo da Etnia Negra (Et OP) não conseguiu realizar sua apresentação agendada, conforme a programação oficial para às 22h. Segundo se relatou, após aproximadamente 2 horas de atraso, crianças e adultos que compõem o Grupo Et Op subiram no palco como forma de protesto, e

a cidade de Criciúma não é uma ocorrência isolada, porquanto o Estado de Santa Catarina como um todo é marcado por um histórico de ocupação de imigrantes europeus. De todos os estados da Federação Brasileira, extrai-se do Censo Demográfico 2010 “Características da população e dos domicílios”, que o Estado de Santa Catarina é aquele que apresenta, proporcionalmente, o maior número de pessoas que se autodeclaram brancas (84%), contando com apenas 2,9% que se autodeclaram pretas, e 12,4%, pardas, ou seja, a população negra (soma de preta e parda) de Santa Catarina representa somente 15,3% da população. (IBGE, 2020b)

A população de Criciúma, segundo o último censo realizado pelo IBGE em 2010, é composta por 192.308 (cento e noventa e duas mil, e trezentos e oito) pessoas, sendo que somente 25.503 pessoas se autodeclaram como negros, correspondendo apenas 13,26% da população criciumense (IBGE, 2020c). Percebe-se que o número reduzido de pessoas negras criciumenses é semelhante ao reduzido número de negros que habitam no Estado de Santa Catarina como um todo.

Por meio da Lei Complementar n. 69, de 12 de setembro de 2009, importante lembrar que foram criados a Coordenadoria da Promoção Igualdade Racial do Município de Criciúma (COPIRC), e o Programa Municipal de Educação para Diversidade Étnica Racial, nos limites do território do município de Criciúma, que possuem, dentre suas finalidades, a implementação de políticas públicas e ações afirmativas, e, no que diz respeito à educação, tem como objetivo observar as metas previstas no Sistema Municipal de Educação de Criciúma referente à inclusão da pessoa negra, com a inclusão de conteúdos curriculares e extra curriculares da cultura africana e afro brasileira, da migração e sua contribuição para desenvolvimento de Criciúma; e incentivar o ensino de forma laica e cultural dos povos, os princípios, conceitos e demais conteúdos das religiões de matriz africana regional ou com predominância no território nacional. (CRICIÚMA, 2020).

ao organizar a aparelhagem para dar início ao espetáculo, os microfones foram desligados. O Movimento Negro de Criciúma, representado pelo Anarquistas Contra o Racismo (ACR) e Entidade Negra Bastiana (ENEB), apresentou uma NOTA DE REPÚDIO À 31ª Festa das Etnias de Criciúma-SC, da qual se extrai um trecho: “[...] Consideramos um desrespeito com o trabalho do Grupo e caracterizamos como RACISMO a forma como o Grupo foi recebido naquela noite pela organização do evento. O racismo há séculos tem incidido sobre a população negra criciumense, e mais uma vez deixou marcas na vida de nossas crianças e de nossos jovens. Desta forma, solicitamos retratação pública da Empresa DUDA PRODUÇÕES e da Fundação Cultural de Criciúma (responsáveis pela Festa visto que é uma festa municipal), além disso as entidades tomarão outras providências. Criciúma, 14.09.2019”. Disponível em: <http://www.engeplus.com.br/noticia/geral/2019/movimento-negro-de-criciuma-emite-nota-de-repudio-contra-a-festa-das-etnias>. Acesso em 05.jan.2010.

Não se pode olvidar a forte participação e pressão dos movimentos negros locais para a criação da COPIRC e do Programa Municipal de Educação para Diversidade Étnica Racial. Dentre os movimentos existentes, podemos citar os Anarquistas Contra o Racismo (ACR)²⁵, o Coletivo Chega de Racismo, a Entidade Negra Bastiana (ENEB), dentre outros.

No que diz respeito à escolha pela UNESCO como local da pesquisa, tal fato se deu por ser a instituição em que esta pesquisadora cursou a graduação e o presente Programa de Pós-graduação de Mestrado em Direito, aliado ao fato de ser a maior universidade do extremo sul catarinense, o que poderia contribuir para uma maior abrangência da pesquisa. Sobre a universidade, é importante ressaltar que, além de diversos docentes e discentes da cidade de Criciúma, a UNESCO também conta com acadêmicos e professores de outros municípios próximos, os quais mantêm uma tradição colonizadora muito semelhante a Criciúma.

No que diz respeito ao foco da pesquisa, salienta-se que, inicialmente, a pesquisa tinha como objetivo a análise de aplicação da referida lei em escolas públicas do município de Criciúma. Entretanto, em contato com ao menos duas escolas locais, foi possível perceber certa resistência e temor por parte da coordenação pedagógica. Em uma das escolas, a própria coordenação apontou vários empecilhos para a pesquisa, como o fato da maioria do corpo docente ser branco, e também por grande parte serem admitidos em caráter temporário (A.C.T), fato que impediria os professores de responderem as perguntas honestamente por temor de represálias.

Assim, diante de certa resistência encontrada, e pesquisando sobre a necessidade urgente de decolonizar os programas curriculares também do ensino superior, optou-se por mudar o objeto de pesquisa para o campo da graduação.

Dessa forma, realizou-se pesquisa Survey²⁶, utilizando-se questionários com perguntas fechadas e abertas, os quais foram encaminhados por e-mail para acadêmicos e docentes da UNESCO, a fim de analisar as práticas e experiências

²⁵ Citou-se a participação do ACR e do ENEB em nota anterior (9), em acontecimento envolvendo a etnia negra, que marcou a cidade de Criciúma, na Festa das Etnias do ano anterior (2019).

²⁶ A pesquisa Survey, realizada por meio de plataforma “Google Forms”, “[...] se refere a um tipo particular de pesquisa social empírica [...]. O termo pode incluir censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado sobre preferências do consumidor, estudos acadêmicos sobre preconceito, estudos epidemiológicos, etc.” (BABBE, 2005, p. 95).

locais no que toca à aplicabilidade da lei n. 10.639/03 no ensino superior, como forma de incentivar a interculturalidade.

O instrumento utilizado para a aplicação dos questionários consistiu na plataforma “Google Forms”, em que os alunos e professores que receberam por e-mail puderam responder de forma voluntária, sem qualquer forma de identificação. Buscou-se, com a pesquisa, analisar os seguintes indicadores principais: o entendimento da necessidade da aplicação da lei como forma de incentivar a interculturalidade e inclusão de grupos sociais; a formação dos professores para ministrar as temáticas propostas a partir da lei; a aceitação e entendimento dos conteúdos programáticos pelos alunos.

Ato contínuo à elaboração dos questionários a serem aplicados, o projeto de pesquisa precisou ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), setor da UNESCO responsável por revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, buscando garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas.

Após aproximadamente um mês de trâmite no CEP, a pesquisa foi então aprovada no dia 21 de novembro de 2019, sem pendências ou inadequações. Entretanto, para que os questionários fossem enviados para todos os docentes e discentes da UNESCO, estes tiveram que passar, ainda, pela aprovação da Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação da universidade, que prontamente se colocou à disposição para a realização da pesquisa.

Devido à mudança de objeto de estudo, bem como ao trâmite necessário para a aprovação da pesquisa e encaminhamento dos questionários, estes foram enviados aos e-mails dos acadêmicos e professores da UNESCO somente no mês de dezembro de 2019.

Ainda assim, considerando o período de recesso que se aproximava, tivemos um número considerável de participantes da pesquisa, o que viabilizou a coleta de dados e materiais relevantes para a temática.

4.4 DEMONSTRANDO E ANALISANDO OS DADOS

Vimos nos capítulos anteriores que a interculturalidade representa um projeto político social, que desafia a homogeneidade e dominação de uma cultura dominante, notadamente europeia e norte americana. Para tanto, a interculturalidade

deve ser calcada nos estudos decoloniais, os quais buscam criticar a nossa base epistemológica marcadamente eurocentrada, visando à transformação social e criação de poder, saber e ser diferentes, construídos pelo olhar dos subalternos.

Ressalta-se, nesse sentido, a importância da Lei n. 10.639/03, bem como da Resolução n. 01/04 do Conselho Nacional de Educação, as quais preveem a necessidade de abordar de forma aprofundada nos currículos das instituições de ensino a importância de outras culturas, bem como suas contribuições históricas.

Nesse sentido, o presente trabalho buscou analisar de que forma a Lei n. 10.639/03 está sendo aplicada no conteúdo programático da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas encaminhados para todos os docentes e discentes da graduação.

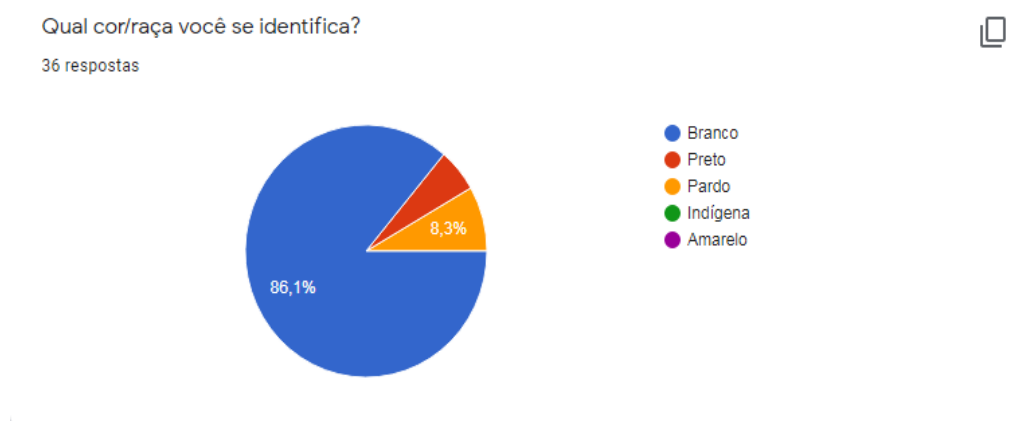
Foram elaborados dois questionários diferentes, um destinado ao corpo docente e outro aos discentes, com perguntas específicas, os quais se encontram no anexo da pesquisa. Os questionários foram encaminhados por e-mail no dia 9 de dezembro de 2019, contando com a ajuda do setor da Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação da UNESC, e todas as respostas então recebidas foram utilizadas somente para o âmbito da pesquisa, não havendo qualquer acesso das pesquisadoras a quem respondeu, permanecendo em sigilo a identificação dos participantes.

4.4.1 Dos questionários aplicados ao corpo docente

Dos questionários encaminhados para o corpo docente da UNESC, contou-se com a participação de 36 (trinta e seis) professores e professoras da graduação, dentre os/as quais lecionam nos mais variados cursos, como: Direito, Medicina, Artes Visuais, Engenharias (Mecânica, ambiental, material, de produção), Pedagogia, Ciências da Computação, Idiomas, Administração, Licenciatura, Contábeis, Letras, Design, Arquitetura, Farmácia, Enfermagem, Tecnologia em gestão, Educação Física, Nutrição, Ciências Biológicas, Geografia, Odontologia e Economia.

Os cursos de Direito e Pedagogia/Licenciatura, foram os de maior aderência, contando com seis e cinco participantes respectivamente. O restante, em sua maioria, tiveram a participação de um ou dois professores/as por área.

Dos/as participantes, 20 (vinte) responderam se identificar com o sexo masculino e 16 (dezesesseis), com o feminino. Ainda, 31 (trinta e um) dos professores/as responderam se identificar como pertencente da raça/cor branca, enquanto apenas 3 (três) se identificam como pardos, e 2 (dois) como pretos.

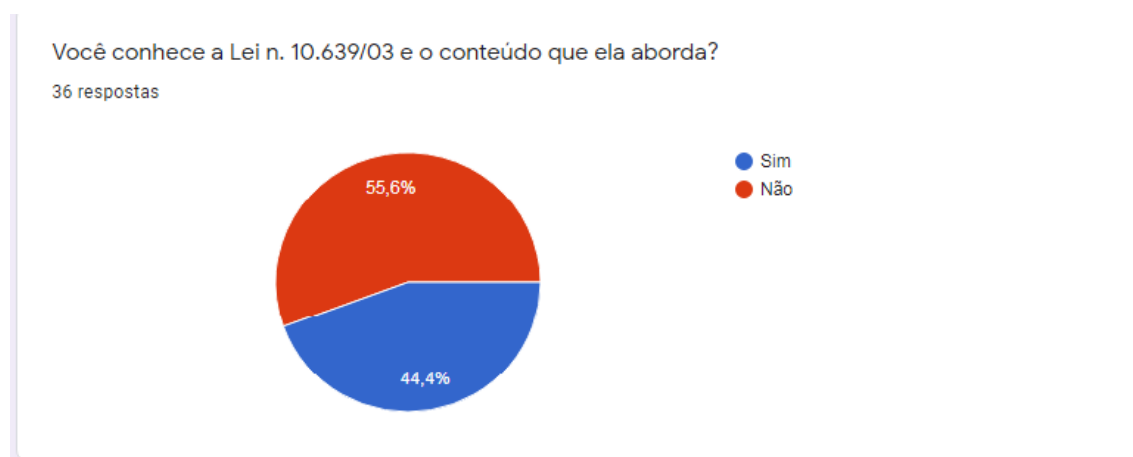


Fonte: Survey docentes.

Tal discrepância nos números de professores brancos e pretos ou pardos corrobora com a afirmação de que o corpo docente das universidades ainda é composto por uma maioria significativa branca, fato que reafirma que a “elite branca europeia” trazida pela elite branca brasileira para fundar nossas universidades (CARVALHO, 2018, p. 84) permanece até os dias atuais como sendo o padrão dos docentes de ensino superior.

E nesse sentido, partindo de uma maioria considerável de professores/as da graduação de cor branca, “não podemos desconsiderar a necessidade em relacionar a questão da construção do conhecimento com a construção da identidade do próprio sujeito que produz esse conhecimento”. (LABORNE, 2017, p. 99). Isso significa que tal fato facilita a manutenção das estruturas de dominação pela raça branca, a qual ainda tem maior acesso e reconhecimento de produção de saberes.

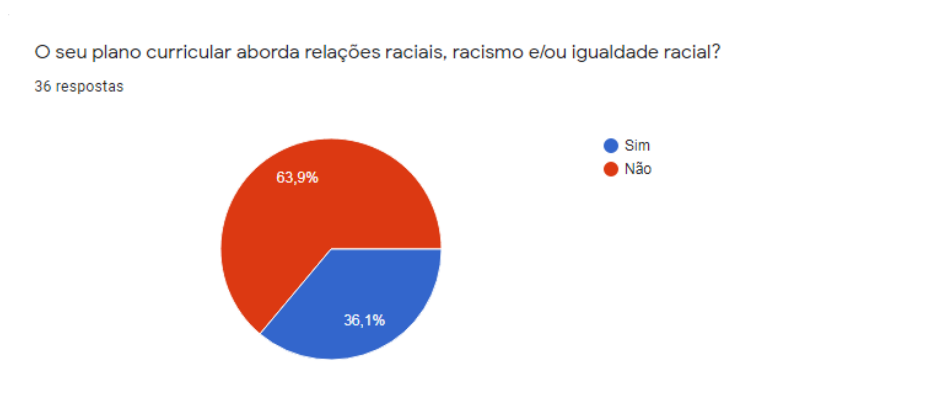
O tempo de docência na instituição UNESC variou entre os/as participantes de um ano e meio até 40 (quarenta) anos. E, a despeito da lei objeto do presente trabalho ter mais de 15 (quinze) anos de vigência, a maioria dos/as professores/as respondeu que não conhece o conteúdo da Lei n. 10.639/03.



Fonte: Survey docentes.

Ficou claro com a pesquisa que os/as docentes de áreas exatas e biológicas são os que predominantemente não tiveram contato com a legislação. Das/os 16 (dezesesseis) participantes que disseram conhecer a legislação, a grande maioria leciona na área de ciências humanas, nos cursos de Licenciatura, Pedagogia, História, Direito e Letras.

Entretanto, além de o número daqueles que dizem conhecer a lei ser pequeno, é de se ressaltar que nem todos os que conhecem a legislação de fato a aplicam em sala de aula, sendo o número daqueles que abordam o conteúdo da lei em seu plano curricular ainda mais reduzido.



Fonte: Survey docentes.

Ainda que não apliquem em sala de aula, alguns professores/as afirmaram que poderiam introduzir a temática em seu conteúdo, sugerindo a forma de aplicação. Na área de Direito, por exemplo, um dos entrevistados/as respondeu que “Para prática processual penal, poderia ser realizado a inserção de problemas

e situações que tragam o conteúdo direcionado a algum crime envolvendo atos de racismo para análise criminal.” (docente n. 11). Outro professor de Direito, que se reconhece como preto, apesar de não aplicar o conteúdo, afirmou que a temática poderia ser trabalhada com a ideia de sujeitos ausentes, afirmando que “a subjetividade discrimina na formação do Estado brasileiro.” (docente n. 14).

Ainda que a resposta não tenha sido aprofundada pelo professor negro, denota-se a percepção sobre os efeitos que a colonialidade do ser (subjetividade) representaram sobre um corpo negro ao longo da história. Isso porque, conforme já visto no primeiro capítulo, é a colonialidade do ser que fere a subjetividade dos sujeitos que foram colonizados, e os faz crer que o local e espaço que devem permanecer é aquele que lhes foram impostos historicamente (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 44).

No mesmo sentido, outro professor de Direito respondeu que a temática poderia ser apresentada da seguinte forma:

Apresentando o recorte racial das relações de poder que estruturam a sociedade e que afetam também o direito, especialmente na aplicação da lei, no contexto dos dados sobre desigualdade racial (na saúde, educação e na segurança, entre outros) e na visibilidade da história escravocrata do Brasil, no intuito de resgatar a necessidade de políticas públicas para igualdade racial (docente n. 31).

Ou seja, muito além do que repassar a temática na disciplina de Direitos Humanos, os professores de Direito reconheceram que o conteúdo poderia ser repassado em outras disciplinas, como em processo penal, ou em outras disciplinas que abordam a própria aplicação da lei, retratando as formas diferenciadas quando se trata de réus negros e brancos, levando-se em conta as relações de poder e discriminação existentes na sociedade brasileira.

Ainda sobre as sugestões de como a temática poderia ser aplicada em sala de aula, chamou a atenção a resposta de um professor que leciona nas áreas de “Geografia, Engenharia Ambiental, Ciências Biológicas, Administração”, que afirmou conhecer e aplicar a lei (docente n. 12). Para o participante, a temática é abordada em suas aulas em dois momentos. O primeiro narrado seria na disciplina de Geografia Agrária, ligada à discussão sobre condições de acesso aos meios de produção, principalmente a terra.

Outro momento em que o professor aborda o conteúdo seria na disciplina de Gestão de Resíduos Sólidos, onde discute práticas de “Higienismo Urbano”, e processos de invisibilidade e exclusão de catadores e catadoras em programas de coleta seletiva.

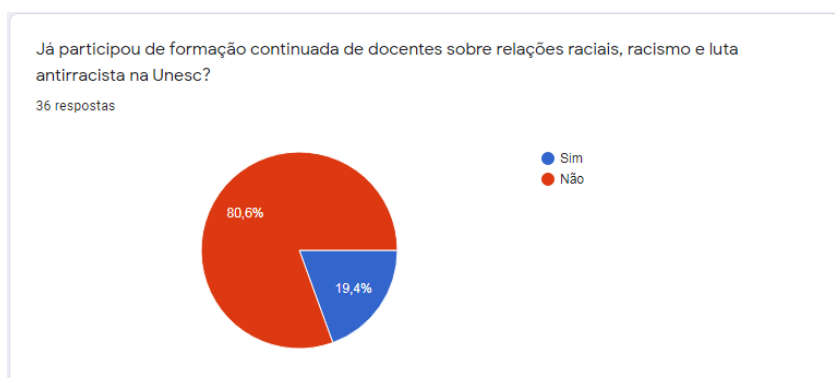
Denota-se, portanto, a possibilidade de levar a temática aos mais variados contextos e disciplinas, notadamente quando se fica claro que o racismo está estruturado em todas as áreas da sociedade brasileira.

Uma professora que se reconhece como parda, e leciona Idiomas, relatou que conhece a lei n. 10.639/03 e a aplica em sala de aula, relatando que a temática pode ser repassada abordando questões de políticas linguísticas, afirmando que o aprendizado de língua e cultura perpassam esse debate em vários aspectos (docente n. 30).

De fato, Fanon já havia alertado para a importância da língua na relação de poder, notadamente quando se trata de alguém colonizado. Para o autor, na tentativa de se assimilar e ser socialmente aceito, o colonizado buscava falar a língua do branco, tentando afastar-se dos dialetos e gírias locais como forma de inclusão.

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será. (FANON, 2008, p. 34).

Entretanto, ainda que se possa perceber o esforço individual de alguns poucos professores/as, é de se ressaltar o número ainda mais reduzido de docentes que dizem ter participado de formação continuada sobre relações raciais, racismo e luta antirracista dentro da instituição UNESC.



Fonte: Survey docentes.

Dos/as 36 (trinta e seis) participantes da pesquisa, apenas 7 (sete) responderam que já participaram de algum tipo de formação da temática oferecida pela instituição. Indagados sobre quando teria ocorrido referida formação e o que teriam achado a respeito, alguns dos professores/as responderam: “Já faz tempo. Não saberia precisar a data. O assunto foi tratado com naturalidade, lembrando que a prática do racismo é crime.” (docente n. 20); “Fazem uns 2 anos, fui em uma formação durante as férias sobre raça, etnia, cor, movimento negro. Foi muito proveitosa.” (docente n. 19); “Não lembro a data mas foi com a professora Joana Passos. Uma única vez” (docente n. 10); “em 2017 pelo estado. foi muito bom” (docente n. 33); “Precisa se melhor aprofundado.” (docente n. 28).

Pelas respostas da maioria, pode-se observar que as formações ocorreram esporadicamente, até mesmo em período de férias acadêmicas, deixando a desejar no que diz respeito às determinações do Parecer n. 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, o qual determina que as instituições de ensino providenciem:

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC. (BRASIL, 2019c).

Uma professora da área de Licenciatura, a despeito de afirmar que participou “nas formações oferecidas pela Unesc e pelos grupos que organizaram e se legitimaram dentro da instituição.” (docente n. 36), não deu maiores informações sobre os eventos e a periodicidade destes.

Apenas um professor que se reconhece como negro afirmou que participa das atividades do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Minorias e da Secretaria de Diversidade e Ações Afirmativas, tais como "Maio Negro" e "Semana da Consciência Negra", bem como palestras e atividades culturais que acontecem durante o ano (docente n. 21).

Nesse ponto, importante ressaltar que a UNESCO vem enfrentando a questão racial, e no ano de 2006 criou o Núcleo de Estudos Étnico-raciais, Afro-brasileiros e Indígenas (NEAB), atualmente chamado de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Minorias, o qual possui, dentre seus objetivos, estabelecer um centro de referência na UNESCO que articule e promova atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao campo dos estudos afro-brasileiros e indígenas. (UNESCO, 2020d).

Além do NEAB, desde 12 de junho de 2018, a universidade conta com setor específico, denominado Secretaria de Diversidades e Políticas de Ações Afirmativas. A Secretaria tem como finalidade fortalecer uma política institucional que articule ações junto ao ensino, à pesquisa e à extensão, para a promoção de um diálogo permanente com a comunidade externa e interna sobre a valorização do respeito às diversidades e à cultura de paz. (UNESCO, 2020).

Com o auxílio da referida Secretaria e do NEAB, a UNESCO promove palestras, cursos, oficinas, dentre outras ações voltadas à cultura e inclusão negra na universidade. No ano de 2019, por exemplo, podemos citar debates sobre assuntos como a saúde da população negra, racismo e sociedade e política de cotas, durante o 15º Maio Negro, que teve como tema “Negras e Negros em Movimento: Existimos porque Resistimos”, ocorrido de 21 a 28 de maio de 2019, e contou com mesas-redondas, palestras, lançamento de livro, encontro dos movimentos negros do Sul do Estado, oficinas, apresentações culturais e de trabalhos acadêmicos com a participação de estudantes e professores da UNESCO, profissionais e pessoas da comunidade. (UNESCO, 2020b).

No dia 25 de setembro de 2019, a UNESCO recebeu o professor doutor Silvio Humberto dos Passos Cunha, o qual ministrou a palestra “Protagonismo negro no parlamento”. O evento foi pensado pelo Neab, em parceria com o PPGDS (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico), e reuniu integrantes de movimentos negros de Criciúma e região. O palestrante, que também é vereador, trocou experiências nas áreas de economia, desenvolvimento econômico, políticas públicas, ações afirmativas, relações raciais e relações internacionais com foco no Brasil-África. (UNESCO, 2020e).

Contando com a organização do Neab e da Secretaria da Diversidades e Políticas de Ações Afirmativas conjuntamente, a UNESCO promoveu, em 27 e 28 novembro de 2019, uma intensa programação em torno do tema “Consciência e

Negritude: Identidade e Direitos nas Políticas Afirmativas”. O evento envolveu alunos, professores e funcionários da UNESCO, representantes de movimentos sociais e a comunidade, e a programação contemplou apresentações culturais, rodas de conversa, lançamento de livro e de documentário e exposição de trabalhos dos alunos do Colégio UNESCO. (UNESCO, 2020c).

Com efeito, a despeito da relevante atuação do Neab e da Secretaria de Diversidades e Políticas de Ações Afirmativas no âmbito da universidade, promovendo diversos eventos e atividades que abordam a temática das relações raciais, percebe-se o reduzido número de docentes que informaram participar das referidas atividades. Nesse contexto, ressaltamos uma evidente necessidade de ações mais concretas a serem realizadas por parte da universidade.

Na pergunta aberta sobre racismo, não houve o aprofundamento da temática na maioria das respostas dos/as participantes, os quais apresentaram respostas simplificadas, tais quais “entendo que é um preconceito que discrimina pessoas por suas diferenças” (docente n. 34); “Discriminar, menosprezar alguém por conta de sua raça, cor, origem...” (docente n. 29); “Intolerância em função de diferenças de cor e raça” (docente n. 18) ou “Subjugar qualquer pessoa em função da sua cor.” (docente n. 27), dentre outras.

Chamou a atenção pelo conhecimento do conteúdo, no entanto, a resposta de uma professora branca, na área de “Pedagogia, História e outras licenciaturas”, a qual afirmou que o racismo “é o que estrutura a sociedade brasileira hierarquizando corpos racializados, determinando lugares e subalternidades, tendo como referência a cor da pele e as teorias raciais. É uma violência brutal que desumaniza o negro e mantém a supremacia branca.” (docente n. 10).

Por outro lado, mostrando desconhecer a temática, ressalta-se a resposta de um professor da área médica, que trabalha há quinze anos na instituição, que disse entender como racismo o “Preconceito fundado em diferenças biológicas.” (docente n. 23). E, sobre o que entende por prática racista, este mesmo docente respondeu como: “Atos violentos praticados contra pessoas que possuem diferenças biológicas quando comparadas ao agressor.”.

Entretanto, conforme já melhor abordado em tópicos anteriores, “[...] o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito

carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”. (MUNANGA, 2018, p. 6).

Com efeito, é possível perceber, com a resposta dada pelo professor de medicina, como a concepção de raças ligada ao fator biológico ainda persiste no imaginário das pessoas, inclusive, de quem trabalha na área da saúde e deveria ter proximidade com o assunto.

Dos questionários aplicados para os docentes da instituição, percebe-se que muito ainda precisa ser feito no que diz respeito à aplicação do que se exige na legislação pela universidade, notadamente no que diz respeito à formação dos docentes acerca da temática e uma mudança epistemológica dos ensinamentos nas instituições colonizadas.

Isso porque,

O docente, como analista, é o objeto de transferência dos estudantes, que projetam no mestre o lugar daquele que sabe frente a eles, que (ainda) não sabem, e que é o mesmo lugar que eles projetam nos seus professores doutores. É por tal motivo que a exclusão étnico-racial caminha junto com a exclusão epistêmica: ao se reformar uma, a outra também é transformada. (CARVALHO, 2018, p. 100).

Nesse sentido, é urgente que o corpo docente desaprenda sobre o racismo, a fim de aprender sobre a colonização e descolonização (hooks, 2017, 54-55). Tal formação se mostra imprescindível para a aplicação da lei n. 10.639/03 e para que ela se aproxime da finalidade para a qual foi promulgada e tão idealizada pelo movimento negro.

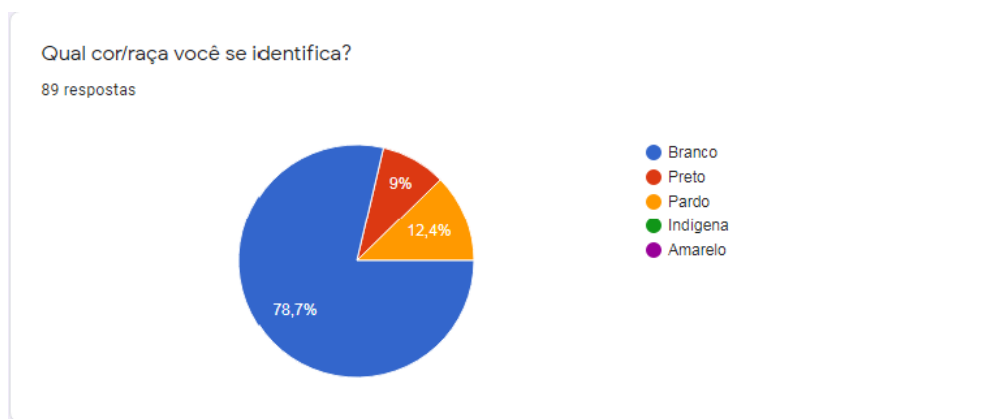
4.4.2 Dos questionários aplicados aos discentes

Dos questionários encaminhados para os discentes da UNESC, contou-se com a participação de 89 (oitenta e nove) alunos da graduação, dentre os quais estudam nos mais variados cursos, como: Direito, História, Psicologia, Fisioterapia, Medicina, Pedagogia, Ciências Contábeis, Enfermagem, Engenharia Civil, Ciências Econômicas, Letras, Biomedicina, Engenharia Química, Arquitetura e Urbanismo, Nutrição, Matemática, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Física, Educação Física, Pedagogia EAD, Tecnologia em Processos Gerenciais,

Engenharia de Produção, Artes Visuais, Engenharia Ambiental e Sanitária, Administração, Engenharia Mecânica e Farmácia.

Muitas respostas foram desconsideradas, pois os participantes eram alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) da instituição, não sendo, portanto, objeto da presente pesquisa. Em que pese não haver um grande contingente de participantes, pondera-se que a pesquisa abrangeu número considerável dos mais diversos cursos de graduação, alcançando a finalidade proposta com a pesquisa.

Dos/as participantes discentes, 64 (sessenta e quatro) responderam se identificar com o sexo feminino; 23 (vinte e três), com o masculino; um *queer* e um travesti. E sobre a identidade de raça, da mesma forma que o questionário aplicado para os docentes, a pesquisa demonstrou que a academia ainda é preponderantemente branca, com 70 (setenta) participantes que se identificaram como brancos, enquanto somente 11 (onze) responderam ser pardos, e 8 (oito) pretos.



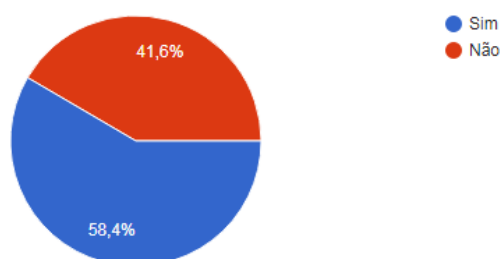
Fonte: Survey discentes.

E é com essa formação da academia predominantemente branca que se observa a permanência e manutenção de uma epistemologia eurocêntrica, notadamente embasada em um discurso universalista, que por certo só serve para privilegiar a supremacia branca, excluindo sistematicamente a população negra desse espaço de poder que é a universidade. (LABORNE, 2017, p. 102).

Indagados sobre a aplicação da Lei n. 10.639/2003 dentro da instituição, 52 (cinquenta e dois) acadêmicos/as responderam acreditar que a temática é abordada no curso de graduação, enquanto 37 (trinta e sete) responderam não ter contato com o conteúdo no currículo acadêmico.

A proposta da Lei nº 10.639/2003, e da Resolução n. 01/2004 do CNE, é inserir no currículo acadêmico o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana de modo a potencializar um estudo crítico sobre as relações raciais no Brasil. Você acredita que no seu curso de graduação esta temática é abordada (em aulas, eventos, atividades extraclasse, por exemplo)?

89 respostas



Fonte: Survey discentes.

Para uma melhor análise sobre a pergunta supracitada, imprescindível verificar as respostas sobre a pergunta seguinte, a qual buscou questionar - para aqueles que responderam afirmativamente - em que momento foi abordada a temática durante a graduação.

Vale destacar que, daqueles 52 (cinquenta e dois) que responderam ter contato com o conteúdo no currículo acadêmico, apenas 39 (trinta e nove) responderam a pergunta aberta sobre o momento que tiveram a temática em seu curso de graduação.

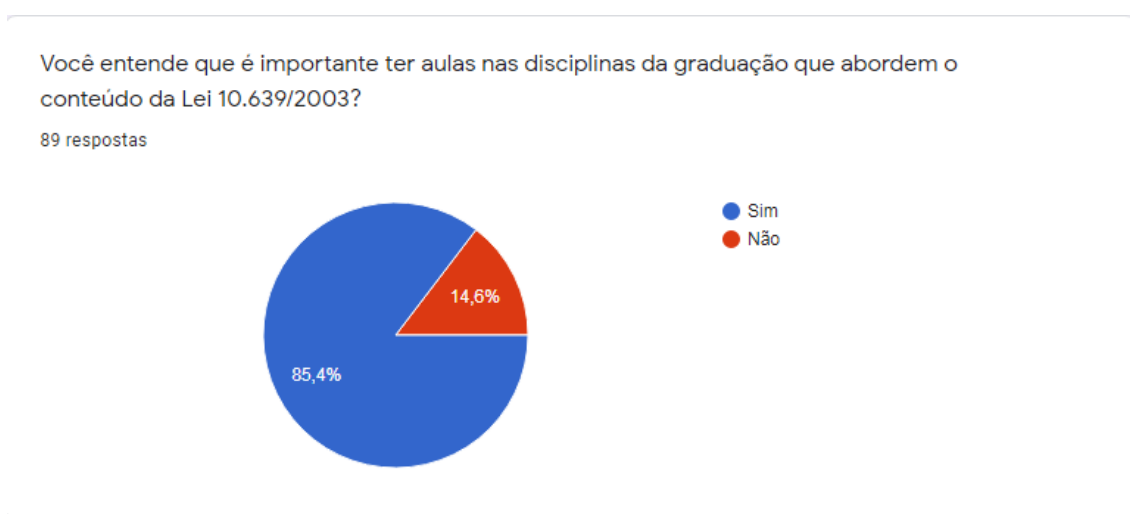
Dentre os acadêmicos que responderam, pôde-se destacar uma preponderância nos cursos de Direito, Pedagogia, Letras, Psicologia e Licenciaturas (Matemática, Artes Visuais, História, Educação Física).

Do curso de licenciatura em História, destaca-se que todos os 10 (dez) participantes responderam que têm o conteúdo em sala de aula. Entretanto, foi o único curso que se verificou a aplicação da temática de forma um pouco mais aprofundada, não se limitando a apenas poucas disciplinas.

No curso de Direito, apesar de a maioria responder que teve contato com a temática, ressalta-se que esta foi retratada basicamente na disciplina de Direitos Humanos, ministrada pela professora Dra. Fernanda da Silva Lima, e em atividades extracurriculares, como palestras e semana acadêmica.

Dos cursos de ciências biológicas e exatas, um número bem reduzido de participantes informou ter contato com o conteúdo. Destes, citamos os cursos de Nutrição, Engenharia Mecânica, Biomedicina, Ciências Biológicas e Farmácia, que os acadêmicos retrataram que tiveram contato com conteúdo em disciplinas específicas, como Sociologia, História e Ética.

E, questionados sobre a importância de ter aulas sobre o conteúdo da Lei 10.639/03, 76 (setenta e seis) acadêmicos responderam que entendem ser importante, enquanto 13 (treze) disseram não ser importante.



Fonte: Survey discentes.

Dentre os que disseram que a temática não tem importância para se discutir no âmbito do ensino superior, alguns deles responderam que o conteúdo seria importante somente no ensino fundamental e médio, justificando que nas idades mais avançadas a pessoa já teria a sua opinião sobre o assunto formada.

É o que disse, por exemplo, a acadêmica de biomedicina, branca: “Acho que isso é bem frisado no ensino fundamental e médio, e não é no ensino superior que as pessoas vão mudar seu modo de ver o racismo”. (discente n. 4). No mesmo sentido, um discente do curso de Ciências Contábeis afirmou:

Entendo que a temática é importante, mas que precisa ser ministrada desde as séries iniciais. Uma vez formada a consciência na infância/adolescência, dificilmente haverá alteração em fase adulta - assim como a própria noção de educação e respeito: vem de berço e da infância. (Discente n. 19).

Também é essa a opinião do discente n. 49, do curso de Engenharia Civil, que se identificou como branco, e respondeu que: “A cultura africana pode ser estudada no ensino fundamental, quando ainda está se formando o caráter de uma criança, e não durante a faculdade, que muitos já têm opinião formada, e buscam algo a mais sobre o próprio curso.”

A justificativa de que o assunto deveria ser tratado em fases da vida mais precoce não retira a necessidade da temática ser estudada também em nível superior, notadamente quando se sabe que em muitos colégios de ensino fundamental e médio a lei n. 10.639/03 está muito longe de ser aplicada.

Esse discurso de exclusão da temática em nível superior vai de encontro ao disposto no art. 1º da Resolução n. 1/04, além de ser uma justificativa de pessoas brancas para não ter contato com o conteúdo, já que não pretendem sair de sua zona de conforto. É o que afirma Maldonado-Torres (2018, p. 33) quando diz que “[...] levantar a questão do colonialismo perturba a tranquilidade e a segurança do sujeito-cidadão moderno e das instituições modernas”.

Ademais, por meio das respostas, percebe-se como o mito da democracia racial está arraigado no imaginário das pessoas, com afirmações como a da estudante do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais, branca, a qual entende que a temática não seria necessária, “pois todos somos iguais e devemos deixar o passado para trás e seguir em frente”. (discente n. 75).

Inclusive, o mito da democracia racial apareceu representado por um estudante de Ciência da Computação, que se identificou como pardo. O discente n. 22, assim, respondeu: “Ficar forçando a barra para leis de racismo só criará mais discriminação, o intuito da lei é que todos sejam tratados igualmente não que haja uma cor com mais privilégios”. Denota-se, em tal discurso, uma aparente negação da existência do racismo, e da necessidade em se adotar políticas públicas antirracistas.

É o que reforça a ideologia da democracia racial, a qual consiste em manipular o conceito de uma sociedade mestiça e plural brasileira, como evidente estratégia da classe conservadora contra projetos e políticas públicas de afirmação de uma identidade negra positiva (MALOMALO, 2017, p.167).

Entretanto, é importante ressaltar que, a não ser o acadêmico n. 22 de Ciência da Computação, que se reconhece como pardo, todos os demais

acadêmicos que negaram a importância do conteúdo no ensino superior se identificaram como brancos.

De forma semelhante à pergunta anterior, indagados se gostariam de ter aulas sobre raça, racismo e luta antirracista, 74 (setenta e quatro) discentes responderam positivamente, enquanto 15 (quinze) não demonstraram interesse.



Fonte: Survey discentes.

No mesmo sentido da resposta anterior, a maioria daqueles que responderam que não gostariam de ter no currículo da graduação disciplinas que retratem a temática da lei n. 10.639/03 frequentam cursos relacionados a ciências exatas e biológicas, como Biomedicina, Ciências Contábeis, Farmácia, Engenharia Civil, Fisioterapia, Engenharia Química, Engenharia Ambiental e Sanitária, dentre outros.

Além da justificativa de que a temática deveria ser repassada somente em ensino fundamental e médio, alguns discentes retrataram que o conteúdo não condiz com o seu curso de graduação, como a estudante de Farmácia, branca, que respondeu: “Acredito que a graduação seja um lugar para aprender e aperfeiçoar conhecimentos da profissão.” (discente n. 28).

No mesmo sentido, o discente n. 64, do curso de Engenharia Civil, que se identificou como branco, assim relatou: “Sinceramente, consigo ver a importância, mas não vejo como abordar o tema nos cursos de exatas [...]”. Outro acadêmico, branco, de exatas, do curso de Engenharia Química também justificou a negativa:

Mesmo tendo consciência da importância, não só desse debate, mas também de tantos outros, meu curso é da área técnica e são 10 semestres, mesmo com isso ainda faltam certas disciplinas que no meu ver são de vital importância para a formação profissional. Como disciplina, creio que seja de difícil alocação em um curso como as engenharias, entretanto vejo com ótimos olhos que palestras sejam feitas, que ocorram debates abertos para que todos possam se posicionar (discente n.78).

Entretanto, conforme o Parecer n. 003/04 já citado anteriormente, há métodos de inclusão da contribuição da cultura e conhecimentos de matriz africana também nas ciências biológicas e exatas, como, por exemplo, em medicina, o estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática (BRASIL, 2019c).

Ainda, destaca-se como de extrema importância trazer para os cursos de ciências biológicas, por exemplo, os estudos sobre raça e teorias raciais, notadamente a fim de trazer à discussão as teorias fortemente divulgadas de que existiam diferenças biológicas entre as raças humanas.

Por fim, há de se ressaltar que a temática, muitas vezes, é vista como desnecessária, sem ser reconhecida como um ensinamento válido na academia, notadamente porque se distancia dos saberes universais e eurocêntricos nos passados por todos os anos.

Isso é percebido, por exemplo, na resposta do acadêmico do curso de Ciências Econômicas, branco, que relatou: “A função de educação é da família e se preciso de correção é da polícia, da universidade o dever é passar o saber” (discente n. 62).

O “saber” considerado legítimo é compreendido, na maioria das vezes, como os conteúdos que foram importados da Europa ou do norte americano, de modo que a temática exigida pela Lei n. 10.639/03 é comumente compreendida como algo dispensável, ou, ainda, algo que não tem reconhecimento científico.

Ou seja, nas palavras de José Jorge de Carvalho (2018, p. 99) precisa-se buscar um “mundo pluriépistêmico”, que “seria aquele em que saberes se encontram, e não apenas aquele em que as ciências estabelecidas se encontram”. Tais saberes outros que podem ser identificados, por exemplo, em mestres

quilombolas, em experiências vividas pelas mulheres negras, em chefes indígenas, dentre outros.

Nesse sentido, a fim de se buscar uma decolonização do domínio eurocêntrico do conhecimento, a pedagogia decolonial e engajada - de bell hooks (2017) - devem ser a base a ser buscada para a aplicabilidade da lei objeto do presente trabalho, seja na formação dos currículos escolares, seja na elaboração dos livros didáticos, ou nos cursos de formação para os professores sobre a temática. (LIMA; KELLER, 2018, p. 22).

Precisa-se recontar a história da África no viés decolonizado, reportando-se ao povo africano para além de um povo escravizado, pois o sujeito escravo traz a ideia de um sujeito fora da dimensão da humanidade. Deve-se ressaltar que a história do povo africano não se limita à escravização, na medida em que são sujeitos dotados de elementos culturais muito antes de serem escravizados. E, o direito à memória, nesse sentido, é de extrema importância, notadamente para construir a subjetividade da população negra. (LIMA; KELLER, 2018, p. 21-22).

Nessa perspectiva, Felipe e Teruya (2010, p. 263) entendem que não se define certos conhecimentos como válidos e verdadeiros, e outros como supérfluos e irrisórios. Para os autores, muito além de abordar a temática da lei n. 10.639/03 por meio de inclusão no calendário de datas para ser abordado o assunto, as instituições de ensino devem trabalhar para que os alunos compreendam as diferenças e semelhanças entre uma cultura e outra. E, levando-se em conta as relações de disputa existentes em razão de posições sociais e de conhecimentos, “[...] é necessário que os alunos conheçam a cultura de outros grupos e a história de sua própria cultura em um processo de interação e alteridade.” (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 263).

A decolonialidade, portanto, almeja transformar o imaginário das pessoas de que a cultura e conhecimento europeu são os únicos válidos e legítimos. A luta consiste na busca por engrandecer e ampliar saberes, a fim de incluir de maneira enfática - e não somente em datas comemorativas e de forma folclórica - os ensinamentos africanos e a história da cultura negra brasileira.

5. CONCLUSÃO

Diante da diversidade e pluridade cultural existente no Brasil e no mundo, buscou-se demonstrar que nem sempre houve a convivência harmônica entre as culturas no decorrer da história. Do contrário, foi possível vislumbrar as formas de dominação e exploração que a cultura negra, por exemplo, sofreu por parte dos brancos.

Relatou-se como o período colonial conduziu à formação do conceito de diferentes “raças”, já que as diferenças fenotípicas entre os povos colonizados e os povos colonizadores passaram a ser sinônimo de superioridade ou inferioridade. Os colonizadores, nesse sentido, eram vistos como evoluídos, como “normais” e “belos”. Já os colonizados, por sua vez, eram vistos como povos primitivos, selvagens e inferiores, com diferenças fenotípicas que se afastavam do padrão normativo.

O período colonial, nesse sentido, teve um impacto tão profundo para os povos colonizados, que mesmo após a libertação destes povos, é possível observar os efeitos da dominação e imposição cultural perante aqueles que eram marcados como inferiores. E nessa perspectiva, o presente trabalho abordou como a modernidade não existe sem a colonialidade, sendo capaz de representar as mais variadas formas de poder que permeiam a sociedade atual.

Estudou-se que discurso de superioridade e inferioridade das raças, posteriormente, passou a ser fortalecido pela própria ciência biológica, que estava disposta a afirmar que algumas raças eram “naturalmente” superiores a outras, buscando legitimar ainda mais a exploração da raça branca sobre outras, como negros e índios.

Nesse sentido, frisou-se que os conflitos culturais demandam uma aprofundada análise sobre a temática, devendo-se trazer para o plano principal do debate as questões raciais, e a complexa formação de opressão, dominação e exclusão de determinados grupos sociais.

Com efeito, considerando a problemática a ser discutida quando se está diante de uma sociedade pluriétnica, estudou-se o movimento do multiculturalismo, e dos estudos pós-coloniais, que tinham como principal objetivo estudar a pluralidade cultural, e as hierarquias que se formavam em razão da falta de tolerância entre as culturas. Entretanto, relatou-se que, a despeito de tais movimentos terem como objeto de estudo as relações entre opressores e oprimidos, estes não romperam

com os europeus, e, com um discurso de “tolerância” para o outro, reproduziam o mesmo pensamento que buscavam superar. Estudavam os colonizadores e colonizados de forma vertical, falando pelo subalterno nas suas posições privilegiadas e de intelectuais. Constatou-se, nesse sentido, que os estudos pós-coloniais se mostraram insuficientes para a realidade da colonização dos países da América Latina.

Em que pese as críticas e questionamentos sobre o multiculturalismo e os estudos pós-coloniais, não se pode negar que estes foram de relevante importância para se repensar novas estratégias para ampliar e fortalecer a luta dos povos oprimidos. Percebeu-se, principalmente, a necessidade em se produzir novas bases de estudos, tendo como foco as realidades a partir da América Latina.

Por conta da realidade latina americana, e a da insuficiência dos estudos pós-coloniais, abordou-se o surgimento dos estudos decoloniais, que ganharam grande força pelas pesquisas e contribuições acadêmicas do grupo intitulado Modernidade/Colonialidade.

Os pesquisadores deste grupo reforçam a ideia sobre as amarras existentes entre a colonialidade e modernidade, e questionam as hierarquias de poder, notadamente sob a perspectiva da colonialidade nas suas três dimensões: colonialidade do poder, do saber e do ser. Ainda, têm como ponto de estudo em comum o pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista, e pretendem, assim, uma mudança estrutural, repensando como forma política, a fim de lutar contra a perspectiva de um conhecimento histórico universal eurocêntrico e dominante, e excludente de saberes subalternos.

No mesmo sentido dos estudos decoloniais, o trabalho abordou o movimento da interculturalidade, o qual surgiu no âmbito da América Latina, do clamor de comunidades e movimentos das populações tradicionais e afrodescendentes. Com efeito, a interculturalidade, a partir dos estudos decoloniais, busca criticar a base epistemológica marcadamente eurocentrada, visando à transformação social e criação de poder, saber e ser diferentes, construídos pelo olhar dos subalternos. Para tanto, ressalta a necessidade de abordar de forma aprofundada nas instituições de ensino a importância de outras culturas, bem como suas contribuições históricas.

E no que diz respeito ao histórico do racismo brasileiro, estudou-se que, em um primeiro momento, o Brasil importou da Europa, na segunda metade do

século XIX, as teorias raciais, as quais tinham a intenção de justificar a inferioridade e/ou superioridade de determinadas raças por meio da ciência biológica. Utilizavam-se atributos e fenotípicos externos para tentar explicar as diferenças raciais, e naturalizar a submissão e exclusão das raças vistas como inferiores. Nesse contexto, com o fim do sistema escravocrata, o próprio governo afirmava a necessidade de um “embranquecimento” do povo brasileiro, fomentando a imigração de povos europeus brancos.

Entretanto, principalmente a partir de 1930, houve uma evidente mudança no discurso racista explícito brasileiro, o qual foi transformado em um racismo velado e mascarado. Tal fato ocorreu em decorrência de alguns fatores, como a negativa no campo científico da ideia de raça no seu caráter biológico, e o fato de que o embranquecimento da população nacional não teve o resultado esperado, tornando-se insuficiente para explicar as diversas colorações nacionais e o aumento da mestiçagem.

Aliado a tais fatores, diversos autores da literatura brasileira, como Gilberto Freyre, fortaleceram a concepção de uma nação mestiça e cordial, dando a ideia de ausência do racismo dentro da sociedade brasileira, o que contribuiu para a formação do mito da democracia racial.

Ademais, corroborando com o mito da democracia racial, importante lembrar que, diferentemente do que ocorreu em países como os Estados Unidos e África do Sul, onde se presenciaram leis segregacionistas, mesmo após o fim da escravidão, no Brasil, não havia legislação formal para separar os brancos e os negros. Tal fato contribuiu para a formação de um pensamento social brasileiro que não reconheceu as desigualdades raciais.

E a demora para o reconhecimento de uma sociedade racista, nesse contexto, contribuiu para o atraso na adoção de medidas para se combater o racismo e o preconceito já institucionalizados, além de fortalecer o discurso daqueles que estão no poder, que não têm o objetivo de mudar as estruturas de exploração. Nesse contexto, pôde-se observar uma crescente luta dos movimentos sociais negros, principalmente a partir dos anos 1980, na busca de inclusão social e reconhecimento, e uma consequente igualdade material, reafirmando a importância e contribuição de sua cultura.

Com efeito, estudou-se a importância do Movimento Negro Brasileiro como verdadeiro ator político para uma mudança social, principalmente quando se

diz respeito à educação brasileira e ao seu fundamental papel na luta contra o racismo e os pensamentos coloniais construídos. Também se abordou a contribuição do movimento para ressignificar a ideia de raça, trazendo esta como potência de emancipação do povo negro, questionando a história brasileira e a forma como ela é narrada.

Buscou-se demonstrar que a luta da população negra é antiga, teve início com a diáspora africana, percorrendo pelo período escravocrata, e permanecendo latente no seu cotidiano, dia após dia. A luta é crescente e dolorida, e busca desconstruir os discursos dominantes de naturalização de locais e posições da população negra em periferias, cortiços, prisões, trabalhos precários, transportes e escolas públicas, e assim por diante.

Nesse contexto, a promulgação da lei n. 10.639, em 9 de janeiro de 2003, representou um verdadeiro marco histórico de conquista para a população negra, na medida em que, ao determinar a inclusão em disciplinas escolares de conteúdo programático aprofundado sobre a História da África e dos Africanos, tal fato significou uma importante vitória na busca pela descolonização dos currículos escolares e universitários, e uma transformação epistemológica em razão das questões raciais na sociedade brasileira. Entretanto, observou-se que, na prática, após mais de quinze anos de sua promulgação, a lei n. 10.639/03 ainda encontra muitos empecilhos para ser realmente aplicada nas instituições de ensino.

Buscando-se apurar a aplicabilidade da lei n. 10.639/03 e da Resolução n. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação no conteúdo programático das instituições de ensino superior, notadamente no âmbito da UNESCO, realizou-se pesquisa de campo, consistente em aplicação de questionários abertos e fechados, por meio da plataforma Google Forms, para discentes e docentes da Universidade.

Dos questionários aplicados ao corpo docente, verificou-se um reduzido número de professores negros que participaram da pesquisa (apenas 5 dos 36 participantes), o que pode demonstrar que o corpo docente das universidades ainda é composto por uma maioria significativa branca. Tal fato facilita a manutenção das estruturas de poder pela raça branca, já que é esta quem tem ainda maior acesso ao conhecimento e reprodução de saberes.

A despeito de a lei objeto do presente trabalho ter mais de 15 (quinze) anos de vigência, verificou-se que a maioria dos/as professores/as (55,6%), infelizmente, respondeu que não conhece o conteúdo da Lei n. 10.639/03. E, além

de o número daqueles que dizem conhecer a lei ser pequeno, observou-se que nem todos os que disseram conhecer a legislação de fato a aplicam em sala de aula, sendo o número daqueles que abordam o conteúdo da lei em seu plano curricular ainda mais reduzido (apenas 36,1%).

Verificou-se que a UNESC vem enfrentando e buscando soluções para os problemas raciais que surgem no âmbito universitário, tendo criado, no ano de 2006, o Núcleo de Estudos Étnico-raciais, Afro-brasileiros e Indígenas (NEAB), atualmente chamado de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Minorias. Também, apurou-se que, desde 12 de junho de 2018, a universidade conta com setor específico, denominado Secretaria de Diversidades e Políticas de Ações Afirmativas.

Entretanto, dos/as 36 (trinta e seis) docentes participantes da pesquisa, verificou-se que apenas 7 (sete) responderam que já participaram de algum tipo de formação da temática oferecida pela instituição. Com efeito, a despeito da relevante atuação do Neab e da Secretaria de Diversidades e Políticas de Ações Afirmativas no âmbito da universidade, promovendo diversos eventos e atividades que abordam a temática das relações raciais, com a resposta dos docentes, concluiu-se que a UNESC necessita efetuar maior cobrança e promover ações mais concretas para participação dos docentes.

Assim, dos questionários aplicados para os docentes da instituição, percebeu-se que muito ainda precisa ser feito no que diz respeito à aplicação do que se exige na legislação pela universidade, notadamente no que diz respeito à formação dos docentes acerca da temática e uma mudança epistemológica dos ensinamentos nas instituições colonizadas. Tal fato ficou evidente com a resposta dada por professor da área médica, por exemplo, o qual conceituou ser o racismo atrelado ao preconceito em razão das diferenças biológicas. Com a resposta restou evidenciado como a concepção de raças ligada ao fator biológico ainda persiste no imaginário das pessoas, inclusive, de quem trabalha na área da saúde e deveria ter proximidade com o assunto.

Da mesma forma, dos questionários aplicados aos/às discentes, verificou-se que, dos/as 89 (oitenta e nove) participantes, apenas 19 (dezenove) disseram se identificar como negros (pardos e pretos), demonstrando que a academia ainda é preponderantemente branca.

Verificou-se que 14,6% dos/as acadêmicos participantes não entendem como importante que a graduação tenha disciplinas que abordem o conteúdo da Lei n. 10.639/03. Desses/as participantes, frisa-se, apenas um disse se reconhecer como pardo, ou seja, todos os demais eram brancos.

Apurou-se que grande parte destes que negaram a importância da discussão no ensino superior, justificaram a resposta no fato de que em idades mais avançadas, as pessoas já teriam opiniões formadas sobre o assunto. Entretanto, estudar-se a temática em ensino fundamental e médio não deve importar na exclusão da temática no ensino superior, notadamente quando se sabe que a lei não é aplicada por diversas escolas. Sobre o assunto, valho-me de opinião pessoal, para expor que, muitos colegas do mestrado, por exemplo, tiveram contato com a temática somente cursando as disciplinas ministradas pela Professora Fernanda da Silva Lima no PPGD, e, ainda assim, foi possível observar transformações e compartilhamentos de conhecimentos engrandecedores sobre a temática. É certo que a discussão causa desconforto, principalmente por parte de pessoas brancas, que não pretendem sair de sua zona de tranquilidade e privilégio.

Ficou evidenciado com as respostas, ademais, que o mito da democracia racial ainda se encontra arraigado no imaginário das pessoas, com discursos de negação do racismo - inclusive por parte de acadêmico que se reconhece como pardo -, e de que “todos somos iguais”.

Por fim, foi possível observar por meio da pesquisa a necessidade urgente em decolonizar também as instituições de nível superior, e não somente de nível fundamental e médio. Nossas universidades permanecem predominantemente brancas, inclusive, o corpo docente, contribuindo para a manutenção da hierarquia branca e de resistência para conhecimentos outros.

Não se desconhece que são muitos os desafios para assegurarmos que a sociedade brasileira se constitua numa verdadeira democracia racial. É certo que o mero enunciado legislativo não é capaz, por si só, de promover as mudanças profundas que queremos para a sociedade brasileira. Entretanto, notou-se ser de extrema relevância a cobrança acerca da aplicabilidade da lei n. 10.639/03 no âmbito do ensino superior, buscando-se a transformação de indivíduos e construção de epistemologias outras, sendo imprescindível uma maior atenção aos currículos de graduação, e a formação de professores para a compreensão da temática. Sabe-se que a luta é permanente e diária, mas resistir é necessário para a construção de

instituições de ensino mais integradores, construídas por meio de múltiplas vozes em respeito às diversidades e garantia de todos e todas.

6 REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas em Survey**. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG. 2005.

BALDI, Cesar Augusto. Até quando a teoria crítica dos direitos humanos vai continuar ignorando raça e gênero? 2017. Disponível em <http://emporiododireito.com.br/leitura/ate-quando-a-teoria-critica-dos-direitos-humanos-vai-continuar-ignorando-raca-e-genero>. Acesso em 20 abr. 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p.89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 27 mai.2018.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRE, Nelson; GROSGOGEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOGEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 9-26, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p.15-24, jan/abril. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em: 15 fev.2019

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 259/1999**. Dispõe sobre: a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>. Acesso em 16 ago.2017(b).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20.ago.2019(a)

BRASIL. **Lei 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre: diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 16 ago.2017(a).

BRASIL. **Lei 13.884** de 18 de junho de 2019. Dispõe sobre: a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13844.htm. Acesso em 11.fev.2020.

BRASIL. **Mensagem n. 7**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm. Acesso em 15 jan.2019(b).

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20.ago.2019(c)

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. *Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan/abr. 2010. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 5 mar.2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.1-14, abr. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/3076-5056-1-SM.pdf>. Acesso em 5 mar.2018.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrílica revisitada e as críticas. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÖGEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 79-109, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Descolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÖGEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-82. Disponível em <https://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>. Acesso em 10.nov.2019.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão**, Florianópolis, Santa Catarina, v.7, n. 12, janeiro de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em 20.jun.2018.

CRICIÚMA(SC). **Lei Complementar n. 69**, de 12 de setembro de 2009. Dispõe sobre: cria a coordenadoria da promoção igualdade racial do município de criciúma - copirc, e o programa municipal de educação para diversidade étnica racial, no município de criciúma e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/criciuma/lei-complementar/2009/6/69/lei-complementar-n-69-2009-cria-a-coordenadoria-da-promocao-igualdade-racial-do-municipio-de-criciuma-copirc-e-o-programa-municipal-de-educacao-para->

diversidade-etnica-racial-no-municipio-de-criciuma-e-da-outras-providencias. Acesso em 11.fev.2020.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. Mediações – Revista de Ciências Sociais*, Londrina, V. 10, n. 1, p. 25-40, jan.-jun. 2005. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/2137/2707>. Acesso em 6 mar.2019.

EBERHARD, Christoph. *Direitos Humanos e diálogo intercultural: uma perspectiva antropológica*. In: BALDI, Cesar A.(org.). **Direitos Humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p.159-204.

FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer. Direitos Humanos, econômicos, sociais e culturais. **Prim@ Facie**, João Pessoa, v. 5, n. 8, p.36-46, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/primafacie/article/view/7182/4322> . Acesso em: 03 set. 2018.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global Editora. 1ª Edição digital. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/2013%20-%20O%20Negro%20no%20Mundo%20dos%20Brancos.pdf>. Acesso em 20 out.2019.

FLORES, Joaquim Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. Tradução: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antonio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias.

FLORES, Joaquim Herrera. **Teoria crítica dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009 (original: Los derechos humanos como productos culturales, Madrid: Catarata, 2005).

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008. Tradução: Renato da Silveira

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. Diálogos com docentes: gênero e raça em uma perspectiva plural na educação escolar. **RECC**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 163-173, mar. 2019. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/4427-17238-3-PB.pdf>. Acesso em 10 jan.2020.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Nota sobre as políticas em prol do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p.250-266, set.2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREZZATTI JÚNIOR, Wilson Antonio. A construção da oposição entre Lamarck e Darwin e a vinculação de Nietzsche ao eugenismo. **Scientiae Studia**, vol.9, n.4, São Paulo, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662011000400004. Acesso em 9.jun 2019.

GOMES, Camila Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan.-abr. 2018. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/28209/16651>. Acesso em: 10.out.2019.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOGEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, Jan/Abr 2012, p. 98-109. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em 15.jan.2019.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em 18.jun.2018.

GROSGOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOGEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 55-77.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2005.

GUZMÁN, Elizabeth Castillo; GUEVARA, Sandra Patrícia Guido. *La interculturalidade: princípio o fin de la utopia?* **Rev. Colomb. Educ.** n. 69, Bogotá,

July/Dec. 2015. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf>. Acesso em 15 jun.2018.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. 1997. Disponível em:
http://www.gpfe.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf. Acesso em 15.jan.2020.

Hofbauer, Andreas. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teorias e Pesquisas**, n. 42-43. Jan/Jul. 2003. p. 63-110. Disponível em
https://www.researchgate.net/publication/299579783_O_CONCEITO_DE_RACA_E_O_IDEARIO_DO_BRANQUEAMENTO. Acesso em 10 ago.2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Criciúma Santa Catarina – SC, histórico** (ano desconhecido). Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/santacatarina/criciuma.pdf>. Acesso em: 05.jan.2020(a).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios**. 2011. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 05.jan.2020 (b).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades: Criciúma**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/panorama>. Acesso em: 05.jan.2020 (c).

JESUS. Camila Moreira de. A persistência do privilégio da brancura: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 69-89.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude e Colonialidade do saber. **Revista da ABPN**, Minas Gerais, v. 6, n. 13, mar.-jun., 2014, p. 148-161.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 91-105.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em
https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/guacira_lopes_genero_26_ago_15.pdf. Acesso 15 jun.2019.

LIMA, Fernanda da Silva; BORGES, Gustavo Silveira. **Publicidade e Racismo Reverso: o que uma campanha publicitária tem a revelar sobre o racismo no Brasil**. Revista de Direito do Consumidor, v. 123, p. 37-76, 2019.

LIMA, Fernanda da Silva; KELLER, Paula. Direitos Humanos, Interculturalidade e Questão Racial. **Prim@ Facie**. JoãoPessoa:PPGCJ,v.17,n.36, 2018, p. 1-27. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/41343/21445>. Acesso em 10 jun.2019.

LIMA, Fernanda da Silva; KELLER, Paula. APRENDENDO PARA TRANSGREDIR: a pedagogia engajada de bell hooks como estratégia para o cumprimento da lei n. 10.639/03 nas instituições de ensino. **Revista de Educação e Complexidade**, n. 6, jun. 2018, p. 9-25. Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/Artigo%201-%20Fernanda%20e%20%20Paula%20-%20Bell%20hooks%20e%20pedagogia%20engajada_vf%20-%20REVISADO%20-1%20(1).pdf. Acesso em 10 jun.2019.

LIMA, Fernanda da Silva. **Os direitos humanos e fundamentais de crianças e adolescentes negros à luz da proteção integral**: limites e perspectivas das políticas públicas para a garantia de igualdade racial no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Direito). Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LIMA, Evaldo Lourenço de. **O direito à educação superior da juventude negra**: um estudo do programa universidade para todos na universidade do extremo sul catarinense – UNESC. Dissertação (mestrado). Curso de Pós Graduação em Direito, UNESC, Criciúma, 2019.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014, p. 935-952. Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/36755-122483-1-PB.pdf. Acesso em 10 jun.2019.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul-dez, 2008. Disponível em <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em 10 jun.2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÖGEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 27-53.

MALOMALO, Bas'Illele. *Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil*: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009): volume 1. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. Disponível em https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_98a8a88938b34467a0ce57fbde5c4c86.pdf. Acesso em 10 jun.2018.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Artes & Ensaios. **Revista do ppgav/eba/ufrrj**, n. 32, dez/2016, p. 123-151. Disponível em <https://revistas.ufrrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em 10 dez.2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n. 94, p. 1-18, jun/2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em 15 mar.2019.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Branquitude Invisível – Pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? *In*: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 5 nov.2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 5 mar.2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola**. As perspectivas para a formação dos professores quando a diferença se torna obrigatoriedade escolar. 2010. 281f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PARINI, Pedro; ALBANO, Maria Luiza Caxias; OLIVEIRA, Maria Angélica Albuquerque Moura de. O problema da efetivação dos direitos humanos: uma crítica a Richard Rorty a partir da América Latina. **Prim@ Facie**, João Pessoa, v. 16, n. 33, p.1-25, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/primafacie/article/view/35665/18709>. Acesso em: 5 set. 2018.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 155-182, Abril-Junho 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00155.pdf>. Acesso em 10 jun.2019.

PETRÔNIO, Domingues. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, vol.12, n. 23 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em 23.out.2019.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 2ª ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Max Limonad, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-129. (Colección Sur Sur). Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 9 maio 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad

Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IESCO / Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em 10 jun.2019.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

RUBIO, David Sánchez. **Encantos e desencantos dos Direitos Humanos**: de emancipações, libertações e dominações. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Daniel. **Direito Constitucional e Igualdade Étnico-Racial**. In: SOUZA, Douglas Martins; PIOVESAN, Fátia (Coords.). *Ordem Jurídica e Igualdade Étnico-Racial*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SODRÉ, Muniz. Sobre a identidade brasileira. **Revista Científica de Información y Comunicación**, v.7, 2010, p. 321-330. Disponível em <http://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/viewFile/225/222>. Acesso em 10 out.2019.

SPIVACK, Gayatri Chakravorty. Foreword: Upon Reading the Companion to Postcolonial Studies. In SCHWARZ, Henry; RAY, Sangeeta (org.). **A Companion to Postcolonial Studies**. Estados Unidos: Blackwell Publishing LTD, 2000. p. XV-XXII. Disponível em <http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/2628548/a0aee555ef5acf51f2e307feb327e93f.pdf?1535663391>. Acesso em 10 out.2019.

SPIVACK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feijosa, André Pereira Feijosa. - Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco”, e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem braço, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, Jorge Luiz dos Santos de.; AGOSTINI, Camila Chiodi; FIABANI, Adelmir. Multiculturalismo e relações étnico-raciais na educação da primeira infância.

Cadernos de Pós-graduação, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 15-32, jan./jun.2018.

Disponível em

<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=cadernosdepos&page=article&op=view&path%5B%5D=8410>. Acesso em 15 jun.2019.

SOUZA, Sandra Duarte de. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de Religião**, v. 28, n. 2, jul.-dez. 2014, p. 188-204. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/5454>. Acesso em 10 dez.2019.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai/ag, 2018. Disponível

<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=8646>. Acesso 10 jun.2019.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Secretaria de Diversidades e Políticas de Ações Afirmativas. Disponível em:

<https://www.unesc.net/portal/secretaria-de-diversidades/blog/41817>. Acesso em: 10 jan. 2020.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Secretaria de Diversidades e Políticas de Ações Afirmativas. <https://www.unesc.net/portal/secretaria-de-diversidades/blog/45186>. Acesso em: 10 jan. 2020b.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Secretaria de Diversidades e Políticas de Ações Afirmativas. <https://www.unesc.net/portal/secretaria-de-diversidades/blog/10/0/11/2019>. Acesso em: 10 jan. 2020c.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. <http://www.unesc.net/portal/capa/index/655>. Acesso em: 10 jan. 2020d.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Secretaria de Diversidades e Políticas de Ações Afirmativas. <https://www.unesc.net/portal/secretaria-de-diversidades/blog/10/0/9/2019>. Acesso em: 10 jan. 2020e.

VIEIRA, Flávia do Amaral. Diálogo Intercultural no novo constitucionalismo Latino-Américo. *In*: WOLKMER, Antônio Carlos; LIXA, Ivone Fernandes M.

(Org.). **Constitucionalismo, descolonización y pluralismo jurídico en América Latina**. Florianópolis: Ufsc-nepe, 2015. p. 233-243.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ANEXO(S)

Questionário aplicado aos docentes

Seção 1 de 3

Docentes dos cursos de graduação da UNESC

A presente pesquisa possui como objetivo verificar os desafios da prática intercultural e do debate racial na educação, notadamente no âmbito do ensino superior.

Pedimos a sua participação para responder este questionário (que leva, em média dois minutos para ser finalizado), salientando que a sua participação é de fundamental importância para a conclusão desta pesquisa.

Este questionário foi elaborado por Paula Keller Frutuoso, mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), sob orientação da professora Dra. Fernanda da Silva Lima.

Destacamos que seus dados permanecerão em sigilo, não havendo nenhuma forma de identificação daqueles que optarem por responder o questionário. Nem mesmo as pesquisadoras terão acesso à identificação dos participantes. Pedimos, portanto, sua colaboração e autorização para apresentar os resultados desta pesquisa científica, garantindo seu anonimato.

Seção 2 de 3

Etapa 1

Descrição (opcional)

Você aceita participar desta pesquisa? *

☐ Sim

☐ Não

Qual cor/raça você se identifica?

☒ Múltipla escolha

×

×

×

×

×

☐ Branco



☐ Preto

☐ Pardo


☐ Indígena

☐ Amarelo

☐ Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)



Obrigatória ☒



Identidade de gênero? *

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outros...

Há quanto tempo trabalha como professora/professor na UNESCO? *

Texto de resposta curta

Em qual(is) curso(s) você leciona na UNESCO? *

Texto de resposta curta

Seção 3 de 3

Etapa 2



Descrição (opcional)

O que você entende por racismo? *

Texto de resposta longa

O que você entende por prática racista? *

Texto de resposta longa



Você conhece a Lei n. 10.639/03 e o conteúdo que ela aborda? *

☐ Sim☐ Não

A proposta da Lei nº 10.639/2003, e da Resolução n. 01/2004 do CNE, é inserir no currículo acadêmico o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana de modo a potencializar um estudo crítico sobre as relações raciais no Brasil. Você acredita que no(s) curso(s) de graduação que você leciona esta temática é abordada? *

☐ Sim☐ Não

...

O seu plano curricular aborda relações raciais, racismo e/ou igualdade racial? *

☐ Sim

☐ Não

Já participou de formação continuada de docentes sobre relações raciais, racismo e luta antirracista na Unesc? *

☐ Sim

☐ Não

Se a resposta for 'sim' cite quando ocorreu? E o que você achou?

Texto de resposta longa

Como você entende que é possível estruturar no currículo da sua disciplina o conteúdo abordado pela Lei 10.639/2003? *

Texto de resposta longa

Questionário aplicado aos discentes

Seção 1 de 3

Discentes dos cursos de graduação da UNESC

A presente pesquisa possui como objetivo verificar os desafios da prática intercultural e do debate racial na educação, notadamente no âmbito do ensino superior.

Pedimos a sua participação para responder este questionário (que leva, em média, dois minutos para ser finalizado), salientando que a sua participação é de fundamental importância para a conclusão desta pesquisa.

Este questionário foi elaborado por Paula Keller Frutuoso, mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), sob orientação da professora Dra. Fernanda da Silva Lima.

Destacamos que seus dados permanecerão em sigilo, não havendo nenhuma forma de identificação daqueles que optarem por responder o questionário. Nem mesmo as pesquisadoras terão acesso à identificação dos participantes. Pedimos, portanto, sua colaboração e autorização para apresentar os resultados desta pesquisa científica, garantindo seu anonimato.

Seção 2 de 3

Etapa 1

Descrição (opcional)

Você aceita participar desta pesquisa? *

☐ Sim

☐ Não

Qual o seu curso de graduação? *

Texto de resposta curta

Está cursando qual fase? *

Texto de resposta curta

Qual cor/raça você se identifica? *

- ☐ Branco
- ☐ Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo

Identidade de gênero? *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outros...

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 3

Etapa 2

Descrição (opcional)



O que você entende por racismo? *

Texto de resposta longa

O que você entende por prática racista? *

Texto de resposta longa

...

A proposta da Lei nº 10.639/2003, e da Resolução n. 01/2004 do CNE, é inserir no currículo acadêmico o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana de modo a potencializar um estudo crítico sobre as relações raciais no Brasil. Você acredita que no seu curso de graduação esta temática é abordada (em aulas, eventos, atividades extraclasse, por exemplo)? *

☐ Sim

☐ Não

Se a resposta anterior foi "sim", em qual momento?

Texto de resposta longa

...

Se você viu o conteúdo em uma disciplina, ela se classificava como obrigatória ou optativa? *

☐ Obrigatória

☐ Optativa

☐ Não tive o conteúdo

Você entende que é importante ter aulas nas disciplinas da graduação que abordem o conteúdo da Lei 10.639/2003? *

☐ Sim

☐ Não

Justifique a resposta anterior. *



Texto de resposta longa

Você gostaria de ter aulas com o conteúdo que é retratado na Lei 10.639/2003, ou seja, que discuta raça, racismo e luta antirracista? *

☐ Sim

☐ Não

Justifique a resposta anterior. *

Texto de resposta longa